Высшее профессиональное образование

А. Э. Штейнмец

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие



Педагогические специальности



ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ


ISBN 5-7695-2678-5
9 785769 526787

Издательский центр «Академия»
www.academia-moscow.ru

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А. Э. ШТЕЙНМЕЦ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рекомендовано
Учебно-методическим объединением
по специальностям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по педагогическим специальностям (ОПД. Ф. 01 — Психология)

Москва


2006

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.3я73
Ш88

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО *Е.А. Климов*;
доктор психологических наук, профессор *Л.В. Тарабакина*

Штейнмец А.Э.
Ш88 Общая психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Э. Штейнмец. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 288 с.
ISBN 5-7695-2678-5

В основе учебного пособия лежит идея создания условий для активного и управляемого усвоения психологических знаний в системе самостоятельной работы студентов. Замысел обусловил структуру книги. Каждая глава включает учебный текст, проблемные задачи, подсказки к ним и варианты решений, а также рекомендуемую литературу. Таким образом будущий педагог получает возможность продуктивно усваивать материал учебного курса.

Для студентов педагогических вузов, в том числе обучающихся заочно. Будет полезно всем, кто хочет самостоятельно приобщиться к психологическим знаниям.

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.3я73

ISBN 5-7695-2678-5

ОТ АВТОРА

Это учебное пособие рассчитано на активное усвоение студентами психологических знаний в процессе самостоятельной работы. Автор преследовал три основные цели: повышение качества знаний будущих педагогов, развитие их профессионального мышления, культивирование познавательной мотивации. Достижению этих целей способствуют психологические задачи, включенные в структуру учебного текста в качестве средства создания проблемных ситуаций.

При этом автор считал важным, чтобы сама конструкция пособия содержала предпосылки для поддержания мыслительной активности студентов, которая не угасала бы в случае затруднений при изучении нового материала. В связи с этим основными элементами каждой главы книги являются учебный текст; задачи; подсказки к задачам; предлагаемые решения; рекомендуемая литература. Пособие подготовлено на основе идей проблемного и в меньшей степени программированного обучения.

Используемые в тексте задачи составлены таким образом, что одни из них требуют применения усвоенных знаний в новых условиях, а другие дают возможность познакомиться с новым материалом, элементы которого вводятся в сам ход решения задач. В работе с пособием автор рекомендует соблюдать несколько простых правил.

1. Внимательно прочитать текст и, может быть, воспроизвести наиболее важные фрагменты. Чем пристрастнее работа над текстом, тем интереснее решать задачи.

2. При решении задач допустимо заглядывать в учебный текст, но не следует пользоваться подсказкой до тех пор, пока не появится чувство, что возможности в данной проблемной ситуации исчерпаны. Перед обращением к подсказке запишите полученное решение в рабочей тетради.

3. Прочитав подсказку, постарайтесь сосредоточиться над уточнением собственного решения и четкой формулировкой вывода.

4. После завершения этой работы сравните полученный результат с предлагаемым решением. Вероятно, высокая степень совпадения собственного решения с предлагаемым, особенно если подсказка не понадобилась, вызовет у вас положительные эмоции.

Однако не огорчайтесь, если полного совпадения не произойдет. Главное заключается в том, чтобы движение к решению (знанию) имело характер активного умственного поиска. Если все же что-то осталось непонятным, обратитесь к рекомендуемой литературе, преподавателю, коллегам-студентам. Наконец, вы можете аргументировать свое собственное решение, отличное от предложенного автором.

На порядок работы с пособием могут влиять предпочтения студентов. Возможно, некоторые из них сочтут удобным сначала изучить текст всей главы и лишь после этого приступить к решению относящихся к ней задач. Однако для большинства студентов, вероятно, окажется предпочтительнее другая тактика работы — решать задачи сразу после изучения соответствующего фрагмента текста. Поэтому в учебном тексте после данных фрагментов указываются номера очередных задач. И в том и в другом случае важно, чтобы знания усваивались в возможно большей степени как продукт пристрастного мышления, а не только запоминания. Ведь чем выше умственная активность в усвоении психологических знаний, тем легче применять их в новых условиях — в освоении последующих психолого-педагогических дисциплин и в педагогической практике.

Задачи можно решать и в составе малых групп. Это имеет свои преимущества, однако следование приведенным рекомендациям и здесь представляется желательным.

Автор глубоко признателен, к сожалению, ныне уже покойным В.В.Давыдову, Т.В.Кудрявцеву, А.М.Матюшкину, общение с которыми оказало существенное влияние на становление его взглядов в области психологии учения и обучения.

В заключение автор желает студентам и другим читателям успеха в приобщении к психологическому знанию и будет признателен за отзывы, которые можно направить по адресу: 241028, г. Брянск, ул. Урицкого, д. 122, кв. 32.

ЧАСТЬ I

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

За годы школьной жизни вы изучили много учебных предметов, познакомились с законами молекулярных и ядерных превращений, с жизнью как особым способом существования материи, постигли некоторые основы развития общественных отношений. Вы изучали преимущественно то, что философы называют объективной реальностью. Объективная — значит существующая вне нас, независимо от нас.

Однако есть реальность, которая, продолжая оставаться объективной, является вместе с тем и субъективной реальностью. Со времен глубокой древности эту реальность называли словом «душа». По-гречески *душа* — «psyche», а греческое слово «logos» на русский язык переводится как *учение*, *наука*. Соединение этих двух слов дало название науке, которую нам предстоит изучать. *Психология*, по своему исходному определению, — *наука о душе*.

Глава 1

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ

Психология относится к числу наук о человеке. Она интересна тем, что изучает в человеке то, что делает его человеком. Однако мы хорошо знаем, что ни один предмет не попадает в учебный план из-за своей отвлеченной привлекательности. Если психология изучается в педагогическом вузе, значит, она нужна будущему педагогу. Действительно, чтобы учить и воспитывать людей, надо хорошо ориентироваться в их характерах, способностях, желаниях, надо не только умом, но и сердцем понимать других людей и понимать самого себя, что тоже непросто. Надо уметь создавать условия, чтобы учащиеся хотели учиться и быть воспитанными. Хорошо сказала Ю. Б. Гиппенрейтер: «Можно заставить ребенка учить уроки, но нельзя заставить его развиваться». Не зря среди ученых утвердилось мнение, что настоящий учитель или воспитатель — это своеобразный практический психолог, это специалист по развивающему влиянию на личность другого человека. Разве это не есть одно из самых прекрасных дел на Земле?

Психологическому знанию приблизительно столько же лет, сколько человечеству. Человеческая активность всегда была совместной активностью, поэтому люди должны были внимательно всматриваться друг в друга, чтобы за реакцией увидеть то, что позднее стало называться темпераментом, за поступком — то, что мы сегодня обозначаем как мотив, за процессом и качеством труда — способность, и т.д. И сегодня каждый человек, существуя в системе общественных отношений, демонстрируя различные виды поведения и деятельности, становится в той или иной степени житейским практическим психологом. Если он с детства привыкал с интересом относиться к другим людям, тонко учитывать их возможные действия в организации собственного поведения, то ему, конечно, легче усваивать научную психологию.

Поясним различие между *житейской* и *научной* психологией конкретным примером. Каждый школьник или студент рано или поздно начинает понимать, что такой-то способ работы с литературой позволяет ему лучше понимать и запоминать учебный материал. И это, конечно, кое-что ему дает. Но он получил бы несравненно больше, если бы строил свою учебную деятельность с учетом основных закономерностей запоминания, хорошо известных в научной психологии. Различие в том, что в первом случае он использует свой индивидуальный и, конечно, фрагментарный психологический опыт, во втором — приобщился бы к систематизированному психологическому опыту человечества, который, между прочим, тоже становится индивидуальным опытом.

Мы уже отметили, что психологическому знанию приблизительно столько же лет, сколько человечеству. Значит ли это, что столько же лет научной психологии? Кажется, мы уже готовы сказать нет, ведь сначала психология развивалась как житейская, и, кстати сказать, она легко уживалась с мистическими представлениями. Но было и академическое психологическое знание, которое долго развивалось внутри философии. Так, по классификации немецкого философа Х.Вольфа, которая относится к началу XVIII в., психология — одна из «рациональных теоретических наук», входящих в состав философии. Когда именно и в связи с чем психология стала самостоятельной наукой?

Это произошло во второй половине XIX в., когда в качестве метода психологического исследования впервые был использован эксперимент. Более конкретная дата — открытие в 1879 г. В. Вундтом первой в мире лаборатории экспериментальной психологии в г. Лейпциге. Эта лаборатория вскоре стала психологическим институтом. В России первая такая лаборатория появилась в 1885 г. при Казанском университете. Ее создателем был В.М. Бехтерев. А. Бине организовал аналогичную лабораторию в 1889 г. во Франции. Получается, что психология относится к числу очень молодых, можно сказать, юных наук. Ей немногим более 100 лет, но за

это время она пережила, по праву можно сказать, период бурного развития.

В свое время М. В. Ломоносов, желая подчеркнуть большое значение химии в жизни людей, сказал: «Широко простирает химия руки свои в дела человеческие». Но сказать так о психологии — значит недооценить ее, ибо она как раз и изучает «дела человеческие». Ведь ни одно человеческое действие — от заточки карандаша до посадки космического корабля, от элементарного сложения чисел до сложнейшего творческого акта — не обходится без психической регуляции. Очевидно, что без знания психологии нельзя руководить людьми, нельзя учить и воспитывать детей, лечить тоже нельзя, жениться или выходить замуж — крайне нежелательно и т. д. Фактически в общественной практике дело обстоит так: везде, где только развивается сколько-нибудь значительная область человеческой деятельности, вскоре образуется соответствующая отрасль психологической науки. Не зря ученые все чаще указывают на факт возрастания конструктивной роли психологического знания в жизни общества и личности.

1.1. Определение предмета психологии

Прежде чем говорить о ***предмете*** психологии, отметим, что существует другая философская категория — ***объект***. В теории познания противопоставление объекта и предмета является относительным, нередко эти два понятия отождествляются. Мы же можем взять за основу трактовку, в соответствии с которой в понятие о предмете исследования входят наиболее существенные (с точки зрения самого исследования) признаки объекта. Так, психология, антропология, физиология человека, медицина, педагогика и другие отрасли знаний имеют один и тот же объект исследования — это человек. Конкретизируя же предмет исследования той или иной науки, мы должны указать, что именно интересует данную науку в объекте.

Определяя предмет изучения психологии, в первую очередь указывают на конкретные ***факты*** психической жизни. Так, если мы провожаем взглядом удаляющегося человека, то размер его изображения на сетчатке наших глаз уменьшается. Но мы, естественно, не согласимся с утверждением, что этот человек в самом деле стал меньше. Другой пример: учась в школе, мы могли столкнуться с фактом, что практически весь класс резко изменил в лучшую сторону свое отношение к некоторому учебному предмету после появления более привлекательного учителя.

Однако психология, претендующая называться наукой, не может ограничиться описанием фактов. Она должна объяснить эти факты. Это значит найти не столь очевидные, как факты, ***законо-***

мерности, которым эти факты подчиняются. Прокомментируем с этой точки зрения приведенные выше примеры. В первом случае речь идет о конкретном проявлении закона константности восприятия: образ предмета сохраняет относительное постоянство в изменяющихся условиях восприятия. Второй пример объясняется законом переноса отношения, точнее, переноса отношения к учителю на отношение к учебному предмету.

Вместе с тем, раскрывая закономерности психической жизни и двигаясь при этом от конкретного к абстрактному, психология не может отказаться от движения в противоположном направлении. Она осуществляет и восхождение от абстрактного к конкретному, стремясь выявить, например, как некоторые абстракции (закономерности) помогают раскрыть ***индивидуальность*** того или иного человека. Это «восхождение к индивидуальности» дополняет наши представления о предмете психологии. Заметим, что тут психологическое познание начинает приобретать черты искусства, искусства познания другого человека, которое не исчерпывается соединением указанных закономерностей.

Итак, *предметом исследования в психологии являются конкретные факты психической жизни, психологические закономерности, объясняющие их существование, а также человеческая индивидуальность.*

В литературе можно встретить и другие подходы к определению предмета психологии. Например: психология — это наука, изучающая психические процессы (восприятие, мышление, переживание и др.), психические состояния (воодушевление, апатия, тоска, эйфория и др.) и психические свойства человека (решительность, находчивость, импульсивность и др.). Обратим, однако, внимание на то, что наши формулировки содержат одно неизвестное — «психика», «психический», и это ставит нас перед необходимостью ответить на вопрос: что же такое психика?

К сожалению, лаконичное и изящное определение, подобное тем, которые мы давали треугольнику или глаголу, тут невозможно. Очень уж сложна реальность, которую изучает психология. В различных попытках дать определение психике чаще всего в качестве ключевых используют слова «отражение» («отображение»), «образ», «ориентировка», «регуляция». Термин «отражение» нам, конечно, знаком. Поэтому важно пояснить, какое именно отражение имеется в виду. Может быть, отражение луча света от зеркальной поверхности? Может быть, изменение цвета лакмусовой бумажки как отражение факта присутствия кислоты? Может быть, сужение зрачка как реакция на яркий свет? Нет и нет! Имеется в виду отражение действительности в форме ***образа***, появляющегося в сознании при восприятии предмета или явления и сохраняющегося в их отсутствии. Эти образы, конечно, не существуют сами по себе, они являются средствами ***ориентировки*** человека в объек-

тивной действительности. Ориентировка же нужна для ***регуляции*** поведения и деятельности. Опираясь на источники (Гальперин П.Я., 1976; Леонтьев А.Н., 1972; Леонтьев Д.А., 2001), можно определить ***психику*** как *своеобразный аппарат для регуляции поведения и деятельности на основе ориентировки в объективной действительности посредством образов этой действительности.*

Данное определение, однако, нуждается в пояснениях, относящихся к понятию «образ». Имеется в виду философская трактовка образа, включающая в свой состав не только «наглядные образы» предметов и явлений (образ стола, лошади, ситуации, человека и др.), как это принято в психологии, но и отвлеченные понятия, выражающиеся в логических средствах отображения действительности (понятие о мебели, об организме, о личности, о производственных отношениях и т.д.). Психическое отображение действительности осуществляется не только в образах, но и в эмоциях и чувствах, которые сопровождают образы, а также вызывают их под влиянием тех или иных жизненных обстоятельств.

Психика возникает на некоторой ступени развития животного мира и развивается первоначально по законам биологической эволюции. С появлением человека и общественных отношений психика обретает качественно новый уровень развития — сознание, а поведение становится деятельностью. Это означает, что развитие психики человека подчиняется законам общественно-исторического развития.

1.2. Психика и мозг

Главным органом переработки информации в организме, органом научения и интеллектуального поведения является головной мозг. С восхождением по «биологической лестнице» головной мозг имеет четко выраженную тенденцию к увеличению и усложнению. Увеличивается относительная масса коры больших полушарий, то же происходит с поверхностью лобных долей относительно всей коры, имеются другие, более «спрятанные» изменения.

Попытки рассматривать психические процессы как функции некоторых ограниченных участков мозга имеют свою историю. Так, еще Леонардо да Винчи утверждал, что мозг состоит из трех желудочков: в первом сосредоточена способность воспринимать и воображать, во втором — интеллект, в третьем — способность к запоминанию.

Однако рождение учения о локализации (расположении) психических функций в структурах головного мозга относят к 1861 г. Молодой парижский анатом П. Брока обнаружил у скончавшегося больного размягчение в задней трети нижней лобной извили-

ны левого полушария. У исследователя возникло предположение, что этот факт связан с неумением больного говорить (на все вопросы он отвечал лишь «та-та-та»). Гипотеза подтвердилась. Поскольку у всех таких больных сохранялось понимание речи, П. Брока заключил, что он открыл моторный, двигательный центр речи.

Немногим более одного десятилетия спустя, в 1874 г., немецкий психиатр К. Вернике описал случай, когда поражение другого участка мозга — задней трети верхней височной извилины левого полушария — вызвало столь же четкую, но обратную картину: утрату возможности понимать слышимую речь при сохранении моторной речи. К.Вернике высказал мысль, что задняя треть этой извилины является «центром понятия слов». Это, как бы мы сегодня сказали, сенсорный, или слуховой, центр речи.

Данные открытия вызвали большое оживление среди специалистов. Активно стали собираться факты, показывающие, что и другие сложные психические функции являются результатом активности ограниченных участков мозга. Выразительным результатом развития этого направления, получившего характеристику *узкого локализационизма*, можно считать функциональную карту мозговой коры, предложенную в 1934 г. К. Клейстом на основании материалов наблюдений над людьми с огнестрельными ранениями, полученными в период Первой мировой войны. В ограниченных участках (зонах) коры головного мозга размещались не только такие «функции», как «центр письма», «центр счета», но и такие, как «схема тела», «настроение» и даже «личное Я» и «общественное Я».

Между тем уже в начале XX в. позиция «узкого локализационизма» стала наталкиваться на сопротивление ученых, которые придерживались других взглядов. Соглашаясь с тем, что элементарные функции, такие, как кожная чувствительность, зрение, обоняние, движение, обеспечиваются четко ограниченными зонами мозговой коры (например, поражение затылочной ее части ведет к утрате зрительных ощущений), они предполагали, что высшие формы психической активности не могут обусловливаться столь однозначно.

Согласно *теории системной динамической локализации высших психических функций*, в разработку которой наиболее основательный вклад внес отечественный ученый А. Р. Лурия (1902—1977), та или иная высшая психическая функция реализуется комплексом аппаратов мозга. Каждый аппарат (зона) вносит свой вклад в обеспечение функциональной системы. Отсюда следует, что, например, функциональная система письма может страдать при нарушении разных зон, но в каждом случае характер нарушений будет особым. В то же время та или иная зона коры участвует в реализации ряда систем. Кстати сказать, было установлено, что в осуществлении моторной функции речи помимо центра Брока

принимают участие и другие зоны коры. То же относится и к центру понимания речи Вернике.

Динамичность же локализации проявляется в том, что расположение функциональных систем изменяется при жизни с развитием человека, а также при поражениях тех или иных участков коры. Так, если наглядно-образное мышление ребенка все больше становится абстрактно-понятийным мышлением взрослого человека, то это объясняется вовлечением в действие новых участков мозга. Еще пример. Мы уже знаем, что человек перестает понимать чужую речь, если у него поражена зона Вернике. Но через некоторое время это понимание может восстановиться: в связи с формированием центра Вернике в симметрично расположенных мозговых структурах правого полушария.

Фактически мы затронули еще один интересный вопрос — о функциональной асимметрии (или специализации) полушарий головного мозга и их взаимодействии. Активность левого полушария доминирует (у правшей) в речи, чтении, письме, счете, логическом мышлении, словесной памяти — вообще при оперировании знаковой, символической информацией. Правое полушарие оказывается ведущим в оперировании образной информацией, в формировании эмоционального отношения к действительности, в восприятии музыки и др. Правомерно отметить все большее смещение интересов исследователей с функциональной специализации полушарий на их взаимодействие. Показано, например, что нарушение этого взаимодействия может быть одной из причин неготовности детей к школе и школьной неуспеваемости.

Приведенные данные имеют большое значение, ибо история науки знает как представления, отрывающие психические процессы от работы мозга, так и попытки сведения психических явлений к физиологическим. Психическая активность определяется свойствами и отношениями предметного мира, поэтому психические явления не могут быть обособленными от мозговых процессов, но вместе с тем они не могут и выводиться из этих процессов: «Изучали мозг до клеток, молекул, атомов и психику там не встретили»[1]. Можно осуществить запись биотоков головного мозга в ходе решения субъектом некоторой задачи и таким образом получить определенную информацию о характере решения. Но образы предметов, понятия, функционировавшие в решении, отношения, на которые ориентировался субъект, в записи не отразятся. Иначе говоря, само содержание мыслительного процесса с помощью такой записи выявить невозможно. Получается, что психические процессы реализуются посредством физиологических механизмов, но протекают по собственным законам. Если бы

---

[1] *Климов Е.А.* Пути в профессионализм. — М., 2003. — С. 298.

это было не так, то, вероятно, и не было бы необходимости в психологии. (Задачи 1, 2.)

1.3. Развитие психики в животном мире

Признание за животными способности к психическому отображению действительности и к соответствующей регуляции поведения необходимо конкретизировать, ибо речь идет о предыстории человеческой психики. Первый вопрос, который возникает, — о том, когда же именно и в связи с чем животные обрели психику. Второй вопрос — о стадиях или уровнях развития психики в ***филогенезе***, т.е. об основных качественных изменениях психики как продукта эволюции животного мира. Выделяются две функции психики: отражение действительности (ориентировка в ней) и регуляция поведения в соответствии с отражаемым. Ответить на поставленные вопросы нам поможет концепция развития психики А.Н.Леонтьева (1903—1979). На первом плане в этой концепции — стадии ***психического отражения действительности***.

Допсихическое отражение. Представим себе одноклеточное животное амебу в сосуде с водой. Вообразим также, что рядом упала капля кислоты. Наше животное начинает активно двигать своими ложноножками, чтобы подальше убраться от разрушающего организм воздействия. Оно устремляется к более благоприятной химической среде. Как прокомментировать это событие в контексте категории отражения?

Животное отразило движением воздействие предмета, *непосредственно* разрушающего организм. Данная активность получила название «таксис» (или «тропизм»). Эти тропизмы многообразны. Побеги растений тянутся к свету (фототропизм), их корни пробивают себе путь к влажным участкам почвы (акватропизм), амеба движется к более благоприятной химической среде (хемотропизм), клоп устремляется к источнику тепла (термотропизм) и т.д. Во всех случаях отчетливо выступает существенный признак активности организма — реагирование ***движением*** на биологически значимый раздражитель, т.е. на воздействие, непосредственно способствующее воссозданию или разрушению организма. Рассматриваемый уровень отражения действительности называется ***раздражимостью***.

Раздражимость основывается на автоматических процессах, которые происходят в организме в результате физико-химических реакций. Эти процессы обеспечивают определенный уровень саморегуляции живой системы. Подчеркнем, что речь идет о биологической форме отражения действительности, к которой надо отнестись как к высшей допсихической форме отражения.

Стадия элементарной сенсорной психики. Когда насекомое попадает в паутину, оно начинает вырываться и этим самым создает вибрацию. Паук, соединенный нитями паутины с сетью, выползает из укрытия, устремляется к насекомому, опутывает, парализует его и питается веществом его тела. Поставим вопрос: «Что "включает" поведение паука?» По описанной нами картине — вибрация. Следующий вопрос: «Будет ли паук сыт от самой вибрации?» Конечно, нет. «Почему же он на нее реагирует?» Тут-то мы и подойдем к самому важному, если скажем, что вибрация — это не непосредственно биологически значимый раздражитель, а ***сигнал*** биологически значимого предмета. Реагирование на такой сигнал и означает появление *психического отражения действительности*. Происходит же это реагирование потому, что вибрация находится в устойчивой связи с веществом тела насекомого, от которого паук будет сыт.

В качестве таких сигналов всегда выступают отдельные свойства предметов. Не только вибрация, но и цвет, запах, форма, звук и др. Действительно, надо прореагировать на рык хищника или его запах, потому что реагировать, находясь в его зубах, уже поздно. Способность отражать *отдельные свойства предметов* получила название ***чувствительность***, или ***ощущение***. Наличие ощущения позволяет нам представить первую стадию психического отражения действительности — стадию элементарной сенсорной (чувствительной) психики.

На этой стадии развития психики, по А.Н.Леонтьеву, находятся насекомые, черви, ракообразные. Причина появления этой стадии — переход от однородной среды существования к среде дискретных (конечных) предметов.

Стадия перцептивной психики. Начнем с примера, пополняющего наши знания о предыдущей стадии, т.е. стадии элементарной сенсорной психики. Два сомика, живущие в аквариуме, научились обходить марлевую перегородку на пути к пище. Поведение рыбок, таким образом, обусловливается двумя факторами: а) запах пищи (сигнал свойства предмета, на который направлена активность); б) преграда (условия, в которых дан предмет). Исследователи убирают перегородку. И что же? Рыбки продолжают совершать обходное движение. Лишь постепенно оно исчезает.

Теперь вообразим, что мы долгое время кормили млекопитающее животное так, что оно на пути к пище должно было обходить препятствие. Однажды препятствие ликвидируется. Будет оно попрежнему совершать обходной путь? Определенно нет. Что стоит за этим различием в поведении животных?

У рыбок воздействие, вызывающее обходное движение (преграда), сливается с воздействием пищи (запахом). Пища и преграда не отражаются как разные «узлы» свойств, как разные предметы. Отражение действительности остается слитным. Что касается

млекопитающего, то оно отражает каждый предмет (пища и преграда) отдельно, как разные «узлы» свойств. Вот и получается: если есть преграда на пути к пище, то ее надо обойти, если ее нет, то и обходить нечего. Отражение, при котором *предмет отражается в целом*, в совокупности его свойств и есть главный признак стадии перцептивной (воспринимающей) психики. Это отражение называется ***восприятием***.

Данная стадия психического отражения присуща земноводным, пресмыкающимся, птицам, млекопитающим. Появление этого уровня связывается с переходом позвоночных к наземному образу жизни.

Стадия интеллекта животных. Некоторые животные поднимаются еще на одну ступень. А. Н. Леонтьев иллюстрирует эту стадию отражения действительности опытами немецкого исследователя В. Келера (1887—1967) с человекообразными обезьянами. Обратимся к одному из его опытов. Представим себе вольер, внутри которого находится обезьяна шимпанзе. Между животным и сеткой лежит палка, по ту сторону сетки — привлекательный фрукт, например банан. Какова типичная картина поведения животного? Сначала обезьяна активно совершает всякие попытки достать банан с помощью передних конечностей. Безуспешно. Наконец уставшее животное прекращает свои действия, спокойно озирает ситуацию, вдруг берет палку, начинает с ее помощью приближать к себе плод и схватывает его.

Что же на этот раз отразило животное, если принять во внимание, что на предыдущей стадии отражался предмет в целом? Оно отразило *отношение*, *связь между предметами* в ситуации зрительного поля. Упоминание зрительного поля очень важно, ибо если бы палка была за спиной животного, оно бы никогда задачу не решило. Обезьяна остается рабом своего зрительного поля. Этот уровень отражения действительности получил название ***зачатки мышления***. Эти зачатки и есть самое главное в том уровне психического развития, который называют *интеллектом животных*. Факт внезапного отражения указанной связи закреплен В. Келером в понятии «инсайт», которое он определил как внезапное переструктурирование зрительного поля в соответствии с проблемной ситуацией. Этот термин сегодня широко применяется в психологии мышления для обозначения всякого внезапного понимания отношений, вовсе необязательно связанных со зрительным полем.

Причиной появления рассматриваемой стадии считается переход к разнообразному рациону питания, вызвавший необходимость в тех масштабах обследовательской активности, которые несвойственны животным, находящимся на предыдущих стадиях психического развития. Рацион питания у диких шимпанзе включает в себя более 80 «блюд». Это фрукты, листья, семена, цветы, стебли, насекомые, мелкие животные и т. д. (Задача 3.)

У животных, находящихся на стадии элементарной сенсорной психики, ведущим способом ***регуляции поведения*** является инстинкт. Термином ***инстинкт*** обозначаются генетически закрепленные, наследственные формы поведения животных. Они обеспечивают наиболее важные жизненные функции для существования животного и продолжения вида. Многие инстинктивные формы поведения животных настолько сложны, что умиляют исследователей и читателей. Однако, несмотря на кажущуюся целесообразность, они остаются в основном некоторой структурой ***безусловных рефлексов***. Инстинкты играют свою роль в самых различных формах активности животных: добыча пищи, строительство жилища, миграция (перелеты птиц), оборона от врагов, размножение (брачные обряды), выращивание потомства.

С появлением перцептивной психики поведение во все большей степени зависит от опыта особи, *приобретенного* ею при жизни. Речь идет о формах поведения, которым животное научается. Результат такого научения фиксируется в понятии «навык». ***Навык*** — автоматизированное поведение, сформировавшееся в многократных повторениях (в упражнении). Если насекомое появляется на свет с почти полным набором поведенческих программ, то что может новорожденный щенок? Мало что. Он может найти материнский сосок и припасть к нему. А ведь взрослая собака считается весьма «умным» животным. Это само по себе означает, что она очень многому научается при жизни. В основе прижизненно приобретаемого поведения лежит ***условный рефлекс***.

Первая его разновидность — классический условный рефлекс, который изучался И.П.Павловым (1849—1936), его сотрудниками и последователями. Так, если неоднократно сочетать кормление животного (пища — безусловный раздражитель) со звонком (условный раздражитель, первоначально безразличный по отношению к пищевой потребности), то через некоторое время звонок становится стимулом, вызывающим пищевую реакцию без предъявления пищи. Таким образом, животное научается осуществлять «старое поведение в новых условиях».

Другой тип условного рефлекса — оперантный (или инструментальный) рефлекс. Закономерности его образования изучались преимущественно американскими исследователями, в частности Б.Скиннером (1904—1990). Формирование условного рефлекса осуществляется в подкреплении спонтанно возникающей у особи реакции (а не стимула, как в образовании классического условного рефлекса). Сначала голодное животное, находящееся в ограниченном пространстве, может только случайно осуществить некоторое движение (например, наступить на педаль), ведущее к появлению пищи (подкреплению). Далее это движение обнаруживает тенденцию учащаться — и так до образования навыка.

Животное научается осуществлять «новое поведение в новых условиях».

В одной из популярных телепередач по зоопсихологии наглядно показывалось, что поведение стервятника, кидающего камень на яйцо, снесенное другим животным, обусловлено как инстинктом (сама суть поведения — кидать камень на яйцо), так и научением (кидать так, чтобы попасть). С этой же точки зрения интересен ***феномен*** (необычайное, исключительное явление) ***импринтинга*** — особой формы научения на самых ранних этапах жизни животных, которая носит характер непосредственного запечатления. Эту форму научения специально изучал австрийский зоопсихолог К. Лоренц (1903—1989). Новорожденные утята, вылупившиеся из яйца, как известно, следуют за матерью-уткой. Оказалось, что если исследователь заменяет мать-утку движущимся комом тряпья, то утята следуют за комом и после этого уже не идут за матерью. Удивительным было то, что импринтинг — это научение с первого раза. Оказалось, что исследователь имел дело с *прижизненной достройкой инстинкта.* Инстинктивной программой предусмотрено следование за движущимся предметом, но сам предмет в программе не «записан».

Интеллектуальное поведение животных. Оно основывается на отражении связи между предметами в ситуации зрительного поля и имеет самые различные проявления. Оказывается, приматы способны решать и более сложные задачи, например короткой палкой достать длинную и уже этой длинной приблизить к себе банан. (Задача 4.)

Рассматривая поведение животных до сих пор, мы, сосредоточившись на стадиях развития психики, отвлеклись от важной реальности — взаимодействия животного с себе подобными. Между тем *совместное поведение* животных характеризуется рядом черт, на некоторые из них мы здесь укажем. Это *кооперация* (по добыванию пищи, по «быту», по выведению и сохранению потомства, по борьбе с врагами), *иерархия* (бывает двух- и многоступенчатой), *коммуникация* (звуковая; «язык» поз, движений и касаний; сигнализация с помощью запахов).

Совместное поведение животных, как и их поведение вообще, обусловлено инстинктами, навыками и «интеллектом». Но в их «языке» нет средств долговременной и символической фиксации прижизненного опыта, которые были бы основой его развития и передачи следующим поколениям.

Каждая более высокая стадия психического развития животных зарождается в недрах предыдущей. Но каждая последующая стадия ассимилирует достижения предшествующего развития, перестраивает их, поэтому инстинктивное поведение человекообразных обезьян отличается от инстинктивного поведения животных, находящихся на более низких стадиях развития. Инстинкты

приматов более гибкие, более чувствительны к изменениям условий существования. Наряду с этим обезьяны легче переносят приобретенные навыки в новые условия, чем другие животные. В целом же концепция А. Н. Леонтьева убеждает в том, что в мире нет поведения, которое было бы целиком инстинктивным или полностью приобретенным. (Задачи 5, 6, 7.)

1.4. Сознание как высшая стадия психического развития

Качественные изменения, произошедшие в процессе превращения животного в человека (т.е. в антропогенезе) по своим масштабам несравнимы с теми, которые характеризовали переход от одного уровня развития психики животных к другому. Сознание — продукт общественно-исторического развития, продукт трудовой деятельности, хотя без эволюции животного мира оно было бы невозможно. ***Сознание** — это высший уровень психического развития, свойственный только человеку, это отражение индивидом окружающей действительности и самого себя средствами абстрактного мышления, а также целесообразная регуляция отношений с природной и социальной средой.*

История превращения обезьяны в человека показывает, что первые успехи предков человека в употреблении и изготовлении орудий были и первыми проблесками сознания. Общая картина этого превращения представлена в работе Ф. Энгельса (1820—1895) «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека». Соответствующий психологический анализ этого процесса осуществлен А. Н. Леонтьевым в контексте выделения черт трудовой деятельности, обусловивших появление сознания.

1.4.1. Черты трудовой деятельности, обусловившие появление сознания

Отвлечение от биологической значимости вещей. В употреблении и изготовлении орудий существенными становятся не биологические свойства предмета (вкус, запах и др.), а свойства, не имеющие непосредственного отношения к удовлетворению естественных потребностей (твердость, тяжесть, гибкость и др.). Они обнаруживаются во взаимодействии двух тел, ни одно из которых съедобным не является (продолжительное обстукивание одного камня другим, чтобы его заострить). Так формируется способность человека активно отражать окружающую его действительность, а не только то, что непосредственно ведет к удовлетворению естественных потребностей.

Концентрация общественно-исторического опыта в орудии труда. В орудии фиксируется его функция, т.е. общественно-истори-

чески выработанный способ его применения. Каждый член общества, научаясь пользоваться орудием, усваивает опыт предыдущих поколений. Человечеству понадобились тысячелетия для изобретения топора, а человеку достаточно ряда занятий, чтобы усвоить этот тысячелетний опыт. В связи с этим очень важно, что люди сохраняют орудия, передают их из поколения в поколение, чего в поведении животных нет. Вместе с орудием передается способ практического анализа и обобщения свойств предметов по определенному, воплощенному в орудии признаку (ведь ударом топора испытываются свойства материалов). Орудие «является как бы носителем первой настоящей сознательной и разумной абстракции, первого настоящего сознательного и разумного обобщения»[1].

Появление цели как нового регулятора поведения. Труд с самого начала выступает как процесс, опосредствованный не только орудием, но и взаимодействием с другими людьми. Так, во время первобытной охоты люди делятся на группы с различными обязанностями. Одна группа — загонщиков — должна спугнуть и пригнать животное к засаде, в которой скрывается другая группа, готовая поразить животное. Третья группа, возможно, должна разделать тушу и т.д. Что же является регулятором поведения загонщиков? Ведь свою обязанность они выполняют, а немедленного удовлетворения потребности, побуждающей их активность, не происходит. Регулятором такого поведения выступает сознательная ***цель***, т.е. некоторый образ будущего результата, достижение которого, как мы уже сказали, не означает немедленного удовлетворения потребности. Вместе с целью появляется ***действие*** как главная «единица» деятельности человека. Заметим, однако, что действие загонщика возможно только при условии отражения им связи между собственным действием и конечным результатом процесса охоты, зависящим от активности других людей. В отличие от человеческого общества, для которого характерно несовпадение цели и мотива активности человека, у животного предмет активности и ее мотив совпадают.

Появление языка и речи. К.Маркс (1818—1883) отметил, что возникновение языка может быть понято лишь в связи с появившейся у людей в процессе труда необходимостью что-то сказать друг другу. Конечно, это «сказать» не всегда было таким, как сегодня. Сначала было рабочее движение (жест), приглашавшее соплеменников, например, к рубке леса и имевшее голосовое сопровождение. Постепенно это сопровождение становилось все более содержательным, превращаясь в членораздельную речь, а жест так же постепенно становился вспомогательным средством, каковым он является сегодня, например, в выступлении оратора.

---

[1] *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — М., 1972. — С. 277.

1.4.2. Структура сознания

К. Маркс подчеркивал: «Способ, каким существует сознание и каким нечто существует для него, это знание»[1]. Слово «знание» является составной частью слова «сознание» в русском, немецком и некоторых других языках. В русском языке приставка «со» имеет смысл собирания, соединения. Есть и другой смысловой оттенок, связанный с этой приставкой, — указание на то, что знание приобретается вместе с другими людьми. Подходя к сознанию таким образом, можно охарактеризовать его как совокупность знаний о действительности.

Наши знания о действительности существуют вместе с отношением к значимым для нас объектам, событиям и людям. Узнавая о каком-либо событии, мы всегда так или иначе к нему относимся: приветствуем его, восторгаемся, сожалеем о том, что оно произошло, может быть, возмущаемся им. Мы симпатизируем одним людям и проявляем более сдержанное отношение к другим: «Мое отношение к моей среде есть мое сознание»[2]. Отсюда понятно, почему в структуру сознания входят человеческие чувства — моральные, эстетические, интеллектуальные, религиозные и другие, а также эмоции, в которых они переживаются. Итак, сознание может быть представлено как совокупность отношений к действительности.

В процессе развития сознания человек накапливал знания не только об окружающей действительности, но и о самом себе. Аналогичным образом в совокупности его отношений к действительности правомерно выделить чувства, проявляемые им к природному и социальному миру, а также те, что он испытывает к самому себе. Ведь уважение к другим людям и самоуважение — не одно и то же.

Соединение знаний об окружающей действительности с отношением к ней формирует у человека «чувство реальности» внешнего мира (иносознания); мир воспринимается субъектом как существующий вне его сознания, как нечто объективное. Интеграция знания о себе с отношением к себе дает то, что принято выражать термином «самосознание». ***Самосознание*** *— это осознание человеком своих знаний о действительности, своих отношений к значимым событиям и людям, это целостная оценка себя как деятеля, как участника взаимодействий, как носителя внутреннего мира, т.е. как субъекта.* Благодаря самосознанию человек отдает себе отчет в своих действиях и поступках, оказывается в состоянии заниматься самообразованием и самовоспитанием. Единство *иносознания* (осо-

---

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. — М., 1956. — С. 633.

[2] *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. : Т. 3. — М., 1955. — С. 29.

знания окружающей действительности) и самосознания (осознания собственного бытия) есть сознание. Это диалектическое единство означает выделение человеком себя из окружающей среды, из среды себе подобных, отчетливым различением *Я* и *не-Я*, различением себя и своей активности.

Человек может жить, не выходя за пределы «непосредственных связей» жизни. И тогда он остается «внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом»[1]. Это первый способ существования человека, по С.Л. Рубинштейну. Другой способ связан с появлением ***рефлексии***, которая представляет собой «выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней»[2]. Рефлексия проявляется тогда, когда человек думает над тем, как он думает. Но рефлексия — это не просто мысль, направленная на мысль. Рефлексия касается и чувств, и мотивов поведения, и качеств своей личности, т.е. того, что важно для построения отношений с другими людьми.

Когда и в каких проявлениях нашей жизни работа сознания наиболее очевидна? По-видимому, в первую очередь надо указать на произвольное внимание, обязанное своим происхождением трудовой деятельности. Говоря иначе, то, на что направлено наше произвольное внимание, осознается. Осознаются цели деятельности и действий, ведь цели могут быть только осознаваемыми. Значит, если мы что-то планируем, т.е. намечаем некоторый порядок действий, то это процесс осознаваемый. Осознаются трудности, проблемы, с которыми сталкивается человек. Но осознание цели влечет за собой осознание условий ее достижения. Последние могут вызвать переживания, «работу души», что, конечно, тоже будет осознаваемым процессом. Наши представления о работе сознания уточнятся после рассмотрения неосознаваемых психических процессов. (Задачи 8, 9.)

В философии и психологии принято различать индивидуальное сознание, которое мы имели в виду до сих пор, и общественное сознание как духовную сторону общественно-исторического процесса, как совокупность всех духовных богатств, накопленных человечеством. Оказавшись в библиотеке, в картинной галерее или в музее, мы встречаемся с хранилищами этих богатств. Развитие общества и личности осуществляется во взаимодействии между индивидуальным и общественным сознанием. С одной стороны, новая мысль может вначале зародиться в индивидуальном сознании и только потом, в силу своей глубины и оригинальности, стать достоянием общественного сознания. С другой — развитие

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 351.
[2] Там же. — С. 352.

индивидуального сознания осуществляется в ходе усвоения, присвоения индивидом достижений общественного сознания. Этим присвоением и занят студент, когда слушает лекцию, работает с учебником, участвует в дискуссии на семинаре и т.д.

С категориями общественного и индивидуального сознания соотносятся термины «значение» и «смысл». *Значение* относится к содержанию общественного сознания, усваиваемого индивидом, оно фиксируется в виде понятий. Давая определение треугольнику, глаголу или психике, мы и раскрываем объективное значение, закрепившееся за данными понятиями в общественно-исторической практике людей. Носителями значений выступают также формулы, схемы, карты, чертежи, художественные произведения... ***Смысл*** относится к индивидуальному сознанию и выражает отношение субъекта к содержанию, отражаемому в понятиях. Образ, созданный писателем на уровне значения, представлен в его произведении. Но если молодой человек подражает этому образу, то последний приобретает для него ***личностный смысл***. В отличие от безличного значения, существующего для людей вообще, он показывает, *что* то или иное понятие, событие или отношение значат для конкретного человека, как они им переживаются, какие чувства вызывают. Еще раз подчеркнем, что сознание — это не только знание, но и отношение.

1.4.3. Сознание и бессознательное

Означает ли наличие у человека сознания, что каждый акт его поведения контролируется сознанием? Нет, ибо есть совокупность психических процессов и состояний, в существовании которых человек не дает себе отчета. В одном из источников отмечается, что «примерно каждому шестому ребенку хотя бы однажды приходилось вставать, не просыпаясь, с постели и разгуливать по спальне или по дому. Почти на всем протяжении этой “прогулки”, которая в некоторых случаях может длиться часами, субъект способен отвечать на вопросы, которые ему задают. Тем не менее по пробуждении у него не остается никаких воспоминаний о его ночном приключении»[1]. Такие явления получили название сомнамбулизма. Они хорошо иллюстрируют, какие сложные программы поведения может осуществлять человек при «выключенном сознании». Обсудим, однако, некоторые наиболее конструктивные проявления *бессознательной* регуляции поведения, которые, конечно, субъектом не рефлексируются.

Во-первых, отметим *навыки*, *стереотипы* и *привычки* как автоматизированные формы поведения. Например, стереотип ходьбы

---

[1] *Годфруа Ж.* Что такое психология: пер. с франц. : в 2 т. — М., 1992. — Т. 1. — С. 175.

осуществляется автоматически, человек не думает над тем, как ему лучше переставлять ноги, более того, если он в некоторой напряженной ситуации станет над этим думать, то походка испортится. Некто может хорошо строгать, пилить или шить и вместе с тем думать над вопросом, не имеющим к данным действиям никакого отношения. Значит, процесс выполнения этих действий не является актуально сознаваемым. Подчеркнем, что речь идет о бессознательной регуляции именно процесса выполнения действия. Осознанная цель все же «следит» за процессом. Иначе студент, направляющийся в университет на вечернюю лекцию, мог бы через некоторое время обнаружить себя на дискотеке.

Во-вторых, это *образцы поведения*, типичного для данной общности людей: языковые, этнические, нравственные, идеологические и др., — усваиваемые главным образом путем подражания. Так, ребенок, еще до того как становится школьником, говорит, правильно употребляет падежи, склонения, синтаксис и т.д., не осознавая соответствующих языковых форм. С некоторой долей шутки можно сказать, что после поступления в школу он в течение многих лет будет изучать и осознавать, как и почему он правильно говорил в детстве.

В-третьих, бессознательное играет большую роль в *творческих процессах*, что закрепилось в таких терминах, как, например, «озарение», «интуиция», «инсайт», «эвристика». Есть убедительные данные в пользу особой роли бессознательных процессов в возникновении гипотез. У некоторых математиков открытия предварялись математическими снами, во сне была открыта формула бензола. Д.И.Менделееву важные аспекты периодической системы элементов также явились во сне. Стоит, однако, заметить, что столь продуктивные сны всегда посещали людей, осознанно и пристрастно погруженных в соответствующие проблемы. Видимо, лишь отдельные звенья мыслительного процесса (в том числе и очень важные) могут реализоваться без участия сознания.

В-четвертых, человек может не осознавать истинные *мотивы своего поведения*, может эффективно убеждать себя в том, что его действия и поступки побуждаются одним мотивом (приемлемым с нравственной точки зрения), а на самом деле действует другой мотив (безнравственный), мысль о котором в сознание не допускается. К неосознаваемым мотивам относят, в частности, установку, выражающуюся в готовности воспринимать некоторый объект или действовать по отношению к нему определенным образом.

Было бы неправильно полагать, что одни процессы психической жизни всегда регулируются сознанием, а другие осуществляются без его участия, т.е. бессознательно. Такого жесткого распределения нет. Когда человек осваивает некоторое новое действие, то процесс его выполнения тщательно контролируется сознанием. Но когда действие освоено, оно выполняется уже автоматически:

необходимость в осознанном контроле за процессом отпала. Значит, одно и то же содержание человеческой активности может контролироваться или не контролироваться сознанием. Данное обстоятельство иллюстрируется и обратным переходом. Некто выполняет привычные действия успешно настолько, что при этом может думать о чем-то постороннем. Но вот что-то не так — и тут сознание «включается», проблема начинает решаться.

Хотя, как мы еще увидим, требования сознания и бессознательного могут конфликтовать друг с другом, более общим является подход, учитывающий *единство сознания и бессознательного* в отражении действительности и регуляции человеческой активности. Это единство проявляется уже в том, что на бессознательно регулируемых процессах психика «экономит», высвобождая сознание для решения жизненно важных проблем. (Задачи 10, 11.)

Задачи

Задача 1. Какие из приведенных ниже суждений характеризуют предмет психологической науки? Почему другие утверждения не являются правильными?

1. Психология выявляет закономерности, действующие в сфере психического отражения действительности, а также регуляции поведения и деятельности.

2. Психология раскрывает индивидуальность личности, неповторимое сочетание особенностей восприятия и осмысления действительности конкретным человеком, а также его переживаний, стремлений и действий.

3. Предметом психологической науки являются физиологические процессы, происходящие в мозгу при отражении действительности в форме ощущений, образов восприятия и воображения, мыслей, мотивов, эмоций и чувств.

4. Психология — это наука о сознании, в котором функционируют ощущения, образы восприятия и воображения, мысли, складываются отношения к действительности в форме эмоций, чувств и мотивов поведения.

5. Психология рассматривает факты, события психической жизни.

Задача 2. Укажите, в каких из следующих предложений нужно использовать термин «психический», в каких — «психологический». Попробуйте сформулировать общее правило.

1. Мышление — это познавательный _______ процесс.

2. _______ активность человека зависит от мозговых процессов.

3. С _____ точки зрения важно, чтобы человек в своем развитии пристрастно включался в различные виды деятельности и стремился осуществить их на возможно более высоком уровне.

4. ________ регуляция поведения.

5. Изучение связи _______ функций человека (слух, зрение, речь) с активностью различных участков коры головного мозга имело большое значение в развитии _______ науки.

6. Учет _______ закономерностей важен во всех видах человеческой деятельности.

7. Люди успешно решают общую задачу, если они _______ совместимы между собой.

Задача 3. Приведенные ниже термины, относящиеся к различным стадиям психического отражения действительности в животном мире, внесите в таблицу.

«Предмет в целом, в совокупности свойств», «элементарная сенсорная психика», «ощущение», «интеллект животных», «отдельные свойства предметов», «зачатки мышления», «восприятие», «связь между предметами в ситуации зрительного поля», «перцептивная психика».

Стадия психического отражения действительности	Что отражается на данной стадии?	Как называется это отражение?

Задача 4. К какой стадии регуляции поведения относятся следующие проявления поведения животных?

1. Французский исследователь Ж.А.Фабр описал, как жуки-навозники заботятся о своем потомстве. Самец и самка месят, тащат и зарывают в землю пищу для своего потомства. Отделив передними ногами кусочек навоза, жук лепит из него шарик величиной с крупную горошину. Теперь нужно этот шарик скатать, чтобы он покрылся корочкой. Самка ухватывает шарик спереди. Придерживая его передними ногами, она тащит шарик к себе, пятясь задом. Самец, стоя головой вниз, толкает шарик от себя. Когда шарик стал плотным, самка отправляется искать удобное место. Самец остается сторожить шарик. Найдя подходящее место, самка делает небольшое углубление и спешит к самцу. Они вместе подкатывают шарик к будущей подземной пещерке... (Кстати сказать, это хорошая иллюстрация совместного поведения животных, не так ли?)

2. К верхней решетке клетки подвешены бананы — так, что животное в обычном прыжке достать их не может. Наряду с этим вблизи находится ящик. После попыток непосредственного овладения фруктом животное все же подтаскивает ящик к месту, над которым висят бананы, и, воспользовавшись им как подставкой, достает бананы.

3. У знаменитого дрессировщика В.Л.Дурова свинья Хрюшка могла подниматься на воздушном шаре и на определенной высоте по звонку будильника выскакивать из корзины шара и плавно спускаться на парашюте.

Задача 5. Что общего между двумя описанными ниже формами поведения? Что они иллюстрируют?

1. Оса-пелопей прикрепляет свои ячейки к стене и покрывает их общим земляным покровом. Что произойдет, если перед этим завершающим актом строительства снять гнездо со стены? Начнет искать его или строить новое? Ничуть не бывало. Пелопей является с ношей земли, садится на место, где только что было гнездо, и... прикрепляет земляной ком к голой стене.

2. Американская крыса-неотома не только сооружает довольно сложное жилье в земле, но и устраивает у входа целую систему защиты: отгрызает колючки кактусов и втыкает их в землю остриями вверх. Но допустим, что у крысы таких колючек нет. Дадим ей что-нибудь заменяющее их: гвозди, например. Наша крыса не реагирует на эти предметы. Оказывается, данное поведение «включается» только при наличии колючек кактуса (Д.А.Жданов).

Задача 6. Что общего в приведенных ниже примерах, к какому важному положению о развитии психики животных ведет их анализ?

1. Пчелы при своем выходе из гнезда прогрызают прочную массу, которой оно запечатано. Опыты показали, что если против выхода из гнезда поместить стеклянную трубку, закрытую с противоположного конца глиной, то насекомое после того, как оно прогрызло прочную массу, проходит вдоль трубки и, натолкнувшись на вторую преграду (пробку из глины), прогрызает и ее (А.Н.Леонтьев).

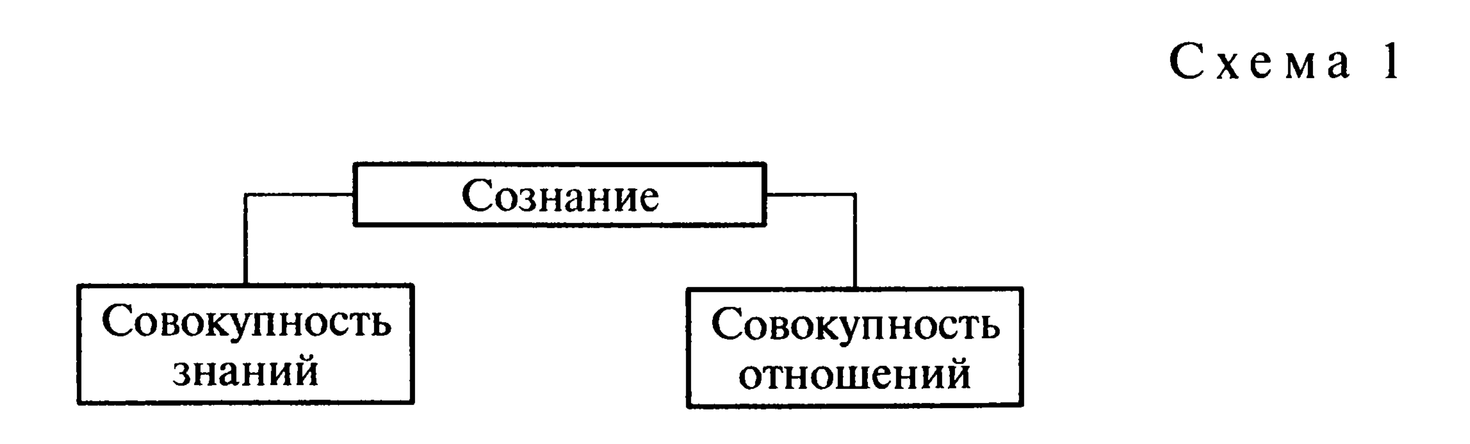
2. Известны опыты с подкладыванием курице-наседке утиных яиц. Когда из яиц вылуплялись утята, они бежали к воде. Это вызывало у курицы тревогу, беспокойство, она старалась удержать утят, не пустить их в воду. А когда утята все же добирались до родной стихии, курица металась по берегу, явно испытывая страх и страдание. После нескольких подкладываний курице утиных яиц она привыкла к тому, что потомство тянется к воде. Затем курице предоставили возможность высидеть цыплят. И она приводила цыплят к пруду, клювом пыталась сбросить их в воду, несмотря на сопротивление (А.Н.Лук).

Задача 7. Опыт дрессировки животных показывает, что лошади даже после двухлетнего перерыва в упражнениях помнили подготовленный номер. Длительное время помнят свои номера и морские львы. А вот у птиц дело обстоит значительно хуже. Даже небольшой перерыв в упражнениях приводит к угасанию у них прижизненно приобретенных форм поведения, и многому их приходится учить заново. У других животных стойкость этих форм еще ниже. В.Л.Дуров рассказывал, что за ящерицу-варана приходилось все время волноваться: на любом представлении она могла забыть все, чему научилась (Д.А.Жданов).

О чем свидетельствуют эти факты?

Задача 8. Обратившись еще раз к первой части разд. 1.4.2, попытайтесь построить блок-схему структуры сознания. Форма решения представлена на схеме 1.

Схема 1



Задача 9. Какие из приведенных ниже высказываний относятся к сознанию, а какие — нет? Какие из них характеризуют самосознание?

1. Имеет своим содержанием формирование целей деятельности и предвидение последствий поступков.

2. Развивается по законам биологической эволюции.

3. Имеется у человека с момента рождения.

4. Является идеальной формой деятельности, в которой мысленно отражается и преобразуется действительность.

5. Характеризуется способностью человека отдавать себе отчет в своих мыслях и действиях, в своем отношении к другим людям.

6. Позволяет отражать предметы внешнего мира в отделенности от переживаний, которые вызываются ими.

7. Имеет своим содержанием отражение объективного мира и самого себя, отчетливое различение *Я* и *не-Я*.

8. Позволяет отделять себя от программы собственного поведения.

9. Дает возможность осуществлять самопознание, самоконтроль и самовоспитание.

10. Имеет общественно-биологическую природу.

Задача 10. Дайте психологическое объяснение эпизода косьбы из романа Л.Н.Толстого «Анна Каренина».

«Прошли еще и еще ряд. Проходили длинные, короткие, с хорошею, с дурной травой ряды. Левин потерял всякое сознание времени и решительно не знал, поздно или рано теперь. В его работе стала происходить теперь перемена, доставлявшая ему огромное наслаждение. В середине его работы на него находили минуты, во время которых он забывал то, что делал, ему становилось легко, и в эти же самые минуты ряд его выходил почти так же ровен и хорош, как и у Тита. Но только что он вспоминал о том, что он делает, и начинал стараться сделать лучше, тотчас же он испытывал всю тяжесть труда и ряд выходил дурен».

Задача 11. Сгруппируйте приведенные ниже примеры по роли сознательной и бессознательной регуляции поведения.

1. Известно, как много грамматических правил изучают школьники, сколько они упражняются в их сознательном применении в новых условиях. Этот многолетний учебный труд, требующий высокой умственной активности, усилий воли, терпения, приводит в конечном счете к тому, что когда взрослый образованный человек пишет сочинение, то грамматические правила почти не занимают его сознания: оно оказывается направленным преимущественно на изложение мыслей.

2. Выполняя заказ по изготовлению большого количества несложных деталей, опытный токарь настолько привычно производит необходимые операции, что его сознание может быть обращено к событиям, не имеющим отношения к работе. Но вот возникла вибрация. Надо заточить резец, решает рабочий, отводит резец от детали, выключает станок и отвертывает болты резцодержателя.

3. Пятилетний ребенок, еще специально не обучавшийся родному языку, хорошо владеет грамматическими формами, правильно использует слова в соответствующих падежах, лицах и т.д.

4. На первых порах овладения профессией токаря учащиеся технического училища как бы по отдельности выполняют каждое действие: включение станка, поочередное перемещение суппорта в продольном и поперечном направлениях и т.д. Практически формируется цель каж-

дого движения, и каждое движение контролируется сознанием. По мере овладения профессией эти движения, зачастую совмещаясь, соединяются в единый процесс, который теперь уже осуществляется автоматически.

5. Выпускник педагогического вуза, который, конечно, может применять правила русского языка как бы автоматически, при написании дипломной работы многократно, с намеренным привлечением изучавшихся в школе правил изменял одно из предложений, поскольку понял, что адекватное выражение мысли требует тщательного подбора синтаксической конструкции.

Подсказки к задачам

Задача 1. Нужно соотнести каждое из предложенных утверждений с определением предмета психологической науки в разд. 1.1.

Задача 2. Предложение 1 — «психический», 2 — «психическая», 3 — «психологической», 4 — «психическая», 5 — «психических», «психологической», 6 — «психологических», 7 — «психически» или «психологически». А как быть с общим правилом?

Задача 3. Начнем решать задачу вместе, заполняя таблицу.

Стадия психического отражения действительности	Что отражается на данной стадии?	Как называется это отражение?
Элементарная сенсорная психика	Отдельные свойства предметов	Ощущение

Задача 4. Содержание предложенных текстов следует соотнести с понятиями «инстинкт», «навык», «интеллектуальное поведение».

Задача 5. В обоих случаях иллюстрируется одно из свойств инстинкта как врожденной безусловно-рефлекторной программы поведения. Как бы вы его назвали?

Задача 6. Кажется, что факты, изложенные в условии задачи, противоречат результату решения предыдущей задачи. Может быть, это все же не так?

Задача 7. Надо сопоставить животных по уровню психического развития.

Задача 8. Продолжим работу над блок-схемой (схема 2).

Схема 2

Сознание
Совокупность знаний
Совокупность отношений
об окружающей действительности
о себе
к окружающей действительности
к себе

Задача 9. Надо соотнести каждое высказывание с определением сознания (разд. 1.4) и решением предыдущей задачи.

Задача 10. Напомним о другом факте: если человек задумывается над качеством своей походки, да еще в присутствии других людей, то она имеет тенденцию портиться.

Задача 11. Известно, что А. Н. Леонтьев делил содержание деятельности на: 1) актуально сознаваемое, каким является цель действия; 2) контролируемое сознанием — то, что раньше было осознано, но в настоящий момент не осознается, т. е. бессознательное как «послесознательное»; 3) не контролируемое сознанием — то, что вообще не было осознано, т. е. бессознательное как «досознательное».

Предлагаемые решения

Задача 1. Предмет психологической науки характеризуется в суждениях 1, 2, 5, взятых вместе. В суждении 4 этот предмет неправомерно сужается, поскольку в сфере интересов психологии оказывается только высшая форма психической жизни — сознание. В высказывании 3 осуществляется подмена предмета психологической науки предметом физиологии.

Задача 2. Если высказывание определенно относится к психике, психическому процессу, свойству или состоянию, то используется термин «психический», если — к психологической науке, то — «психологический». В некоторых случаях по традиции используются оба термина, как, например, в позиции 7. Говорят и «психическая совместимость», и «психологическая совместимость». В последнем случае имеется в виду совместимость, изучаемая психологией.

Задача 3. Завершим решение задачи, заполнив таблицу.

Стадия психического отражения действительности	Что отражается на данной стадии?	Как называется это отражение?
Перцептивная психика	Предмет в целом, в совокупности свойств	Восприятие
Интеллект животных	Связь между предметами в ситуации зрительного поля	Зачатки мышления

Задача 4. В первом случае речь идет об инстинкте как врожденной программе поведения, основывающейся на безусловных рефлексах. В третьем случае описана прижизненно приобретенная форма поведения — навык, который «строится» на условных рефлексах. Во втором случае представлено интеллектуальное поведение животных; кажется очевидной аналогичность данного поведения тому, которое было описано в разд. 1.3 (доставание животным привлекательного предмета с помощью палки).

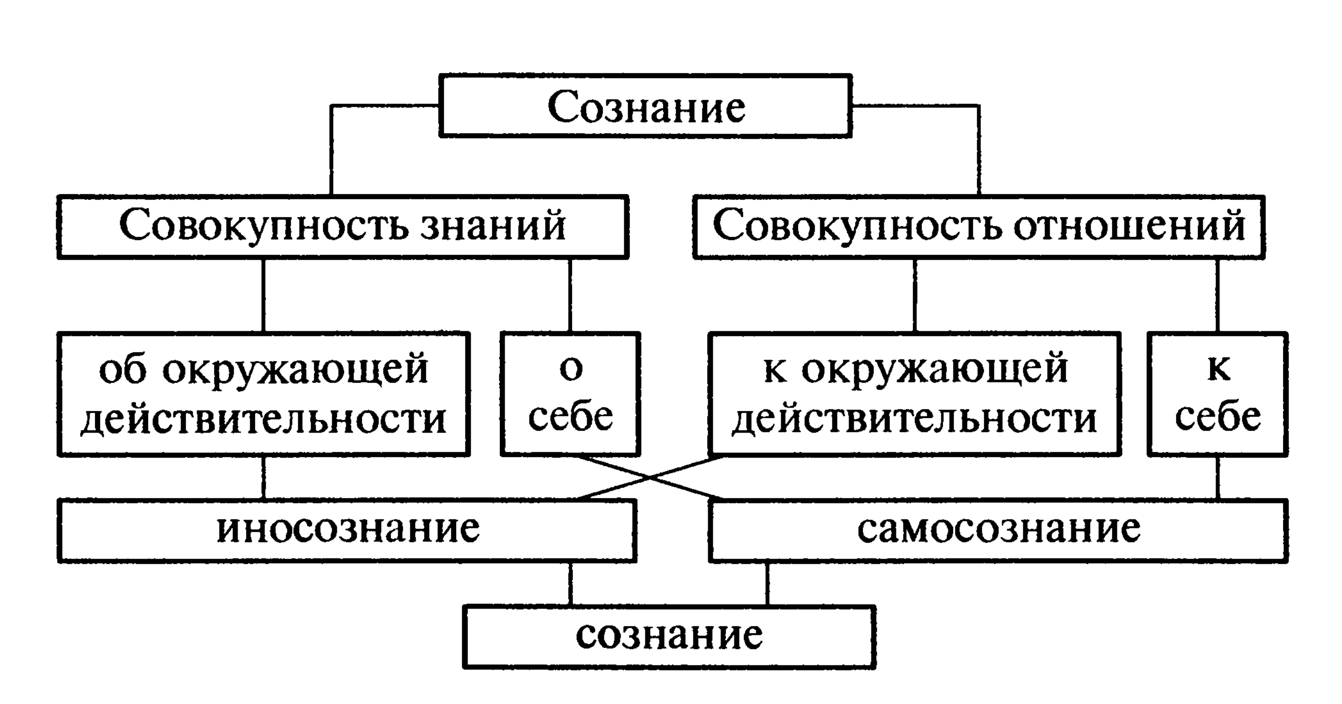
Задача 5. Иллюстрируется свойство инстинкта, которое принято выражать в терминах «косность», «шаблонность». Данное свойство проявляется в том, что даже при относительно небольшом изменении условий жизни животного инстинкт теряет свое приспособительное значение.

Задача 6. Оба случая иллюстрируют положение, что инстинкт (прогрызание пчелой массы, которой запечатано гнездо, и высиживание курицей яиц), будучи прежде всего врожденной, жесткой и косной программой поведения, все же не лишен пластичности. Он может корректироваться, частично изменяться под влиянием окружающей среды (прогрызание пчелой второй преграды не входит в инстинктивную программу поведения, так же как привыкание курицы к поведению утят и сбрасывание цыплят в воду). Чем выше психическое развитие животного, тем в большей мере проявляется эта пластичность. Если бы не она, трудно было бы объяснить появление прижизненно приобретаемых форм поведения.

Задача 7. Чем выше на «зоологической лестнице» стоит животное, тем более прочными оказываются приобретенные навыки, поскольку тем более стойкими являются его условные рефлексы.

Задача 8. Завершим построение (схема 3).

Схема 3



Задача 9. Относящимися к сознанию являются высказывания 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Высказывания 5, 7, 8, 9 относятся к самосознанию. Суждения 2, 3, 10 по отношению к сознанию являются несостоятельными. Сознание развивается по общественно-историческим законам, а не по законам биологической эволюции и имеет поэтому общественно-историческую природу. От рождения человек не наделен сознанием; первые его проблески принято относить ко 2—3-му году жизни ребенка, когда он начинает говорить о себе в первом лице с использованием местоимения «Я».

Задача 10. Первая часть отрывка иллюстрирует автоматизацию косьбы, формирование бессознательной регуляции этого процесса. Затем «включение» сознательного, слишком детального контроля ухудшает его ход, тем более что контроль сопровождается неуверенностью в освоении навыка. Следовательно, вмешательство сознания в контроль за ходом действия не всегда полезно, оно может приводить к деавтоматизации действия.

Задача 11. 1-й и 4-й примеры текста задачи иллюстрируют обращение содержания деятельности из актуально сознаваемого в бессознательное («послесознательное»). Этот процесс характерен для образования навыков. Во 2-м и 5-м примерах показывается обратный переход: в случае затруднения процесс, регулируемый бессознательно («послесознательно»), на уровне навыка становится актуально сознаваемым, что сопровождается формированием промежуточной цели деятельности. В 3-м примере представлена бессознательная («досознательная») регуляция поведения. Усваиваемые ребенком грамматические формы никогда не были для него актуально сознаваемыми, они формировались, по А. Н. Леонтьеву, как приспособление речи к тем языковым условиям, в которых она протекала.

Рекомендуемая литература

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

Павлов И. П. Условный рефлекс // Хрестоматия по психологии / сост. В. В. Мироненко. — М., 1977.

Энгельс Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — М., 1960. — Т. 20.

Глава 2
РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ

Явления, изучаемые психологией, в течение столетий обозначались термином «душа». Накапливались знания об этих явлениях, которые интерпретировались как с религиозно-идеалистических, так и с материалистических позиций. Зародившись во второй половине XIX в. в качестве самостоятельной науки, психология развивалась в различных направлениях, которые преимущественно относятся уже к XX в. В каждой из научных школ под влиянием конкретно-исторических обстоятельств на первый план выступала та или иная психологическая категория, при этом методологический акцент на одной из категорий делался обычно в ущерб другим. Каждая из школ по-своему определяла предмет психологии и вырабатывала предпочтительные методы исследования. Отмечались и взаимная ассимиляция достижений, и взаимная критика, зачастую весьма жесткая. Однако каждая из научных школ внесла свой вклад в построение здания психологической науки.

2.1. Из истории доэкспериментальной психологии

Автором первого произведения, специально посвященного душе, был Аристотель (384—322 до н. э.). До него и мыслители, полагавшие, что душа материальна, и идеалисты придерживались

мнения о раздельном существовании души и тела. Аристотель впервые обосновал идею их неразделимости (душа — это не тело, но неотделимая от тела сущность). Рассматривая в качестве первичной познавательной способности ощущения, оставляющие в душе след в форме представлений, он описал виды памяти. В человеческой памяти участвуют суждения; она трактуется как процесс, происходящий путем установления различных отношений — по сходству, по контрасту и др. Фактически Аристотель представил виды ассоциаций, хотя этот термин еще не использовал.

В дальнейшем область определения душевных явлений все больше сближается с тем, что принято сегодня, соотносить с понятием «психика»; начинает складываться представление о сознании. Позднее Плотин (204—270) разрабатывал тезис об обращенности души на саму себя, о познании душой своей собственной природы. По Августину (354—430), бытие Бога выводится из самосознания. Фома Аквинский (1225—1274), восходя к аристотелевскому представлению о душе, утверждал, что душа нематериальна, однако свое завершающее осуществление получает через тело. Развивая мысль Плотина о самопознании, он описывает его как акт осознания процесса познания души.

XVII век ознаменовался появлением новых взглядов на душу и тело. Французский ученый Р. Декарт (1596—1650) впервые ввел понятие о рефлексе. Рефлекс — закономерный ответ организма на внешнее воздействие, осуществляющийся без вмешательства души в силу самого устройства нервной системы. Функционирование организма животного и человека обусловливается двумя процессами (звеньями): движением «животных духов» (нервных импульсов) от органов чувств к мозгу и их движением от мозга к мускулам. С помощью понятия о рефлексе Р. Декарт объяснял непроизвольные движения, ощущения, ассоциации, а также страсти. Другие, более сложные, явления психической жизни он отнес к душе, трактуемой как совокупность врожденных идей. В данном аспекте Р. Декарт развивал мысль о непосредственном характере познания собственной душевной жизни. Стоит заметить, что Р. Декарт стоял на позиции отождествления психики и сознания, поэтому неудивительно, что наличия психики у животных он не признавал.

Одним из критиков декартовского дуализма был англичанин Т. Гоббс (1588—1679). Начисто изгнав душу, он создал систему механистического материализма. По Т. Гоббсу, законы механического движения являются одновременно законами психологии. Явления, которые называют душевными, — это тени, сопровождающие телесные (мозговые) процессы. Психическое, таким образом, вторично, оно всего лишь что-то кажущееся.

Нидерландский мыслитель Б. Спиноза (1632—1677), в отличие от Т. Гоббса, считал душевные явления не менее реальными, чем явления материального мира. Он провозгласил: «...Порядок и связь

идей те же, что и порядок и связь вещей». По мнению Б.Спинозы, законы, которым подчиняются чувства, мысли и поступки, столь же строги и точны, как и законы геометрии. Автор тождества связи идей и связи вещей, а также психологических теорем сформулировал закон ассоциации: «Если человеческое тело подверглось однажды воздействию одновременно со стороны двух или нескольких тел, то душа, воображая впоследствии одно из них, тотчас будет вспоминать и о других»[1].

В противоположность Декарту, провозгласившему наличие в душе врожденных идей, английский философ, психолог и педагог Дж.Локк (1632—1704) отстаивал положение о происхождении всех идей из опыта. Человек рождается, не имея идей. Его душа — «чистая доска», на которой опыт выводит свои письмена. Дж.Локк выделил две формы опыта: внешний опыт, или ощущения, — для познания внешнего мира и внутренний опыт, или рефлексия, посредством которого познается активность собственного разума. Разумом осуществляются такие операции, как сравнение и абстрагирование общего, приводящие к образованию понятий. Дж.Локк — автор концепции эмпирического (опытного) обобщения.

Немецкий философ, математик, языковед и историк Г.Лейбниц (1646—1716) не был склонен считать душу новорожденного «чистой доской». Он сравнивал душу с глыбой мрамора, в которой уже имеются некоторые «прожилки». По Г.Лейбницу, душа еще до всякого опыта имеет свои особенности, внутренние условия и т.д., которые влияют на внешние впечатления. Г.Лейбниц отражал определенный взгляд на проблему соотношения социального и биологического в развитии личности. Изучая вопрос о смутно осознаваемом или вовсе не осознаваемом психическом содержании, Г.Лейбниц стоял у истоков разработки проблемы бессознательного. Это важно на фоне имевшего распространение в философии отождествления сознания и психики. Ему же принадлежит идея об активной природе и непрерывном развитии психического.

Психологический аспект присутствует в философской системе Г.Гегеля (1770—1831). В своем развитии (самопознании) абсолютная идея проходит три этапа: 1) развитие идеи в ее собственном лоне, где идея раскрывает свое содержание в системе логических категорий; 2) развитие идеи в форме «инобытия», т.е. в форме природы; 3) развитие идеи в мышлении и истории; здесь она возвращается к самой себе и познает свое содержание в различных видах человеческого сознания и деятельности. На фоне в целом объективно-идеалистической трактовки мироздания мышление предстает как процесс определенно рефлексивный.

---

[1] Цит. по: Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 39.

Английский мыслитель Д. Гартли (1705—1757) — один из основоположников ассоциативной психологии. Идеалистическим трактовкам ассоциативных процессов он противопоставил точку зрения, в соответствии с которой внешние объекты, воздействуя на органы чувств, вызывают колебательные движения мельчайших частиц мозга. Этим вибрациям соответствуют ощущения, дающие материал для всех идей. Указанные колебания, таким образом, являются материальной основой ассоциации идей. Ассоциация же — это связь между ощущениями и идеями, а также между самими идеями.

В XVIII в. ассоционизм становится господствующим направлением в психологии. Сам факт развития знаний об ассоциациях заслуживает положительной оценки. Но если понятие об ассоциации начинает выступать как объяснительный принцип всей психической жизни, то это уже философский механицизм, ибо существуют сложные психические явления, для объяснения которых аппарата ассоциаций недостаточно. Общей характеристикой механицизма является стремление свести сложное к простым элементам, пренебрежение качественной спецификой сложных образований.

Подобно тому, как в естественных науках предпринимались попытки объяснить тепловые, электрические или химические явления лишь законами механики и математики, психические явления стали объяснять с помощью законов естествознания. В результате идея о материальных основах психических процессов приобрела особенно грубый вид. Так, П. Кабанис (1757—1808) утверждал, что мышление — такой же продукт мозга, как секреция поджелудочной железы. Фактически эту же позицию транслировал К. Фохт (1817—1895), полагавший, что мозг выделяет психику так же, как печень — желчь. На этом фоне кажется уместным представление, например, о мысли, собранной в сосуде.

Понятие о рефлексе в том виде, в котором его ввел в науку Р. Декарт, не годилось для объяснения сложных форм поведения не только человека, но и животного. Положение И. М. Сеченова (1829—1905), в соответствии с которым акты сознательной и бессознательной жизни по способу происхождения являются рефлексами и развиваются путем рефлекса, основывалось на новом понимании рефлекса. Рефлекс начинается чувственным возбуждением, продолжается психическим актом, кончается мышечным движением. Таким образом, психика (душа) оказывается внутри рефлекса его наиболее сложным центральным звеном (а не вне его, как у Р. Декарта). В данном звене реализуются познавательные, эмоциональные и волевые процессы. Регулирующая функция этого процесса заключается в приведении ответного действия в соответствие с изменившимися условиями. Тем самым обеспечивается приспособительный эффект. Получается, что схема пси-

хического процесса такая же, как и схема рефлекса. Поэтому речь идет о *рефлекторной природе* психического отражения и регуляции поведения.

Положения, выдвинутые И. М. Сеченовым, оказали большое влияние на дальнейшее развитие психологической мысли, и в частности были использованы в ряде психологических школ, относящихся уже к XX в. (Задачи 12, 13.)

2.2. Основные направления психологии XX в.

Открытие В. Вундтом в 1879 г. первой в мире лаборатории экспериментальной психологии было осуществлено в русле интроспективной психологии, которая на рубеже XIX и XX столетий занимала господствующее положение в мировой психологии. В своих первых работах В. Вундт (1832—1920) предложил план разработки физиологической психологии как особой науки, имеющей в качестве предмета исследования сознание, точнее, непосредственный сознаваемый опыт человека. Ее задача — *разложение сознания на элементы*, в качестве которых были признаны ощущения, представления и чувства, а также раскрытие отношений и связей между ними. Здесь заметно влияние естественно-научного структурного подхода, в пределах которого расчленение вещества на составляющие его молекулы и атомы оказалось продуктивным.

2.2.1. Интроспективная психология

Для решения названной выше задачи в институте В. Вундта применялся ***метод интроспекции***, или экспериментального самонаблюдения. Испытуемыми были психологически компетентные люди, которые могли намного лучше, чем обычный испытуемый, описать связь, например, между образом и тем чувством, которое он вызывает. Если учесть, что предметом психологии считалось только сознание, то соединение интроспекции с экспериментом выглядит исторически вполне понятным.

В. Вундт известен своим фундаментальным 10-томным трудом «Психология народов», который основывается на исследовании религиозных представлений, мифов, обрядов, языка. Тут может возникнуть вопрос: при чем здесь поэлементное членение сознания и метод интроспекции? Оказывается, интроспекция — это метод естественно-научной экспериментальной психологии. Наряду с этим существует еще психология как наука о духе, о высших психических процессах. Тут нужны другие методы.

Впервые высшие психические процессы методом систематической интроспекции изучал О.Кюльпе (1862—1915), ученик В.Вундта, основатель Вюрцбургской школы психологии. Речь идет

об исследовании мышления и воли. Мыслительный процесс побуждался тем, что экспериментатор задавал испытуемому вопрос или предлагал ему задачу, которые содержали в себе значительную степень трудности. После завершения мыслительного процесса испытуемый по требованию экспериментатора рассказывал, ка́к он думал, какие чувства испытывал, затем отвечал на вопросы, уточняющие результаты ретроспективного самонаблюдения. Протокол исследования сопоставлялся с другими аналогичными документами в целях выявления общих характеристик решений.

Вюрцбургская школа констатировала относительную независимость мышления от ассоциативных процессов и акцентировала внимание специалистов на безо́бразности, ненаглядности, чисто духовном характере мыслительного процесса. Так, представитель данной школы Н. Ах (1871—1946) показал, что процесс мышления определяется поставленной перед испытуемым задачей, что в мышлении имеется *детерминирующая тенденция*, которая управляет возникновением тех или иных ассоциаций.

Интроспективная психология подвергалась критике со стороны других направлений психологии за игнорирование неосознаваемых форм психической активности, за отрешенность исследовательских процедур от жизни, за субъективизм, производный от метода самонаблюдения. Однако это направление сыграло пионерскую роль в деле превращения психологии в самостоятельную науку.

2.2.2. Бихевиоризм

В значительной степени как реакция на понятийный аппарат интроспективной психологии в начале XX в. в США под влиянием экспериментальных исследований поведения животных возникло направление психологической мысли — ***бихевиоризм*** (от англ. *behavior* — поведение). Основоположник бихевиоризма — Дж. Уотсон (1878—1958). Основные принципы исследований данной научной школы были опубликованы в его статье «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913).

Бихевиоризм противоположен интроспективной психологии в определении как предмета, так и метода исследования. Если интроспективная психология в качестве предмета исследования указывала на сознание, то Дж. Уотсон объявил таковым поведение. К поведению же относились все реакции организма, которые можно зарегистрировать невооруженным глазом или с помощью приборов. Сознание, конечно, существует, но оно не может быть предметом научной психологии, поскольку явления, происходящие в сознании, не поддаются регистрации объективными методами. Таким образом, Дж. Уотсон обосновал построение «психологии

без психики». Главный метод исследования — эксперимент. Однако не тот, который основан на самонаблюдении, а тот, который включает в себя объективное наблюдение, дающее возможность зарегистрировать и измерить явление.

Единицей анализа поведения была связь стимула S и реакции R, которая исследовалась в целях предсказания поведения и управления им. Сама связь S—R трактовалась так: знание природы стимула позволяет предсказать соответствующую реакцию, и наоборот, по реакции можно судить о вызвавшем ее стимуле. На первый план в исследованиях бихевиористов выдвигалось научение, т.е., по существу, выработка новых реакций на многократно повторяющиеся стимулы. Сама эта выработка происходила в пробах и ошибках, совершаемых животным или человеком: сначала положительный результат получается случайно, потом «случайно» появляется чаще и чаще. Далее положительная реакция закрепляется (закон упражнения) и обнаруживает тенденцию к воспроизведению.

Представим себе младенца, охотно играющего с белой лабораторной крысой (стимул 1). Если сочетать этот стимул с резким пугающим звуком (стимул 2), то через некоторое количество повторений реакцию страха вызовет уже один только показ ранее привлекательного животного. Более того, эта реакция вызывается похожими предметами. Оставляя в стороне вопрос о гуманности данного опыта, описанного Дж.Уотсоном и его сотрудником, мы можем сказать, что ребенок научился бояться некоторого класса предметов. В другом опыте трехлетний малыш, первоначально боявшийся кролика, научился брать его на колени под влиянием нового стимула — любимого лакомства. Таким образом, поощряя одни реакции и подавляя другие, можно условно-рефлекторным путем добиться нужного (экспериментатору или воспитателю) поведения. Различие между поведением животного и человека заключается только в степени сложности. Процесс обусловливания, по существу, остается одним и тем же. Если человек здоров, то его природные особенности не играют существенной роли. Развитие личности, по существу, зависит от того, чему она научится при жизни, какие реакции и «репертуары поведения» освоит.

А как же быть, например, с мышлением, его логическими формами, осознаваемыми рассуждениями? Ответ с позиции бихевиористов будет приблизительно таков: есть мускульные речевые реакции и эмоции, сопровождающие мышление, которые можно фиксировать с помощью приборов. Но как с помощью этих приборов регистрировать само содержание мышления?

Критика классического бихевиоризма со стороны других направлений повлияла на возникновение ***необихевиоризма***. В схему S—R стали вставлять «промежуточные переменные» (образ, цель, потребность и др.), т.е. подвергать ревизии основные положения классического бихевиоризма. Так, согласно Э.Толмену (1886—

1959), единицей поведения выступает целостный акт, движимый мотивом, направленный на цель и опосредствованный образом ситуации. Образ — это уже фактор, объясняющий качественную сторону психических процессов, обеспечивающих взаимосвязь стимула и реакции. Лабораторная крыса, изучив устройство лабиринта, бежит к месту, где расположен корм, вне зависимости от того, из какой точки она начинает движение. Она теперь ориентируется не на последовательность движений, которые приводили ее к успеху: у нее сформировался *образ* лабиринта.

Б. Скиннер (1904—1990), отрицая необходимость введения «промежуточных переменных», описал особый путь образования оперантных условных рефлексов (см. разд. 1.3), заключающийся в подкреплении не стимула, а реакции, чем внес вклад в разработку категории *мотива*, т.е. в некотором смысле тоже «промежуточной переменной». Б. Скиннер разработал ряд оригинальных обучающих экспериментальных методик, он сыграл важную роль в становлении программированного обучения. Однако его идеи о манипулировании поведением людей на основе оперантного обусловливания вызвали острую критику не только в США.

2.2.3. Гештальтпсихология

В начале XX в. в Германии оформилось новое психологическое направление — ***гештальтпсихология*** (от нем. *Gestalt* — фигура, форма, образ, структура) — в значительной степени как реакция на элементаризм интроспективной психологии. Основные представители: М. Вертгеймер (1880—1943), К. Коффка (1886—1941), В. Келер (1887—1967). Главное в этом направлении — экспериментальная разработка принципа целостности применительно к психологии. Гештальт — некоторая целостная структура, не сводимая к сумме своих частей.

Для естественных наук указанный принцип не был новым. В самом деле, свойства молекулы воды никак нельзя объяснить перечислением признаков входящих в ее состав атомов. Водород горит, кислород поддерживает горение, а вода используется для тушения огня. Таким образом, свойства целого нельзя объяснить суммированием свойств частей. Об этом говорила вся химия.

Вернемся, однако, к психологии. Изобразим на листе бумаги три точки на расстоянии приблизительно 0,5 см друг от друга, расположив их горизонтально. Потом — на этом же расстоянии — такую же точку над средней. Далее — под этой средней точкой, сохраняя указанное расстояние, — еще три точки по вертикали. Мы воспринимаем теперь не просто семь точек, а крест, не так ли? Получается, что целое, образованное точками, не то же самое, что их сумма. Восприятие невозможно без ощущений, но оно есть нечто большее, чем их сумма. Точно так же музыкальная

мелодия — не просто набор звуков. В одном из известных двойственных изображений мы можем увидеть как старуху, так и молодую женщину. В первом случае мы воспринимаем некоторый элемент изображения как нос, во втором случае этот же элемент — как нижнее очертание щеки. Таким образом, восприятие предмета как целого доминирует над восприятием элементов. Фактически мы привели примеры некоторых гештальтов восприятия, которые возникают, согласно гештальтпсихологам, вследствие стремления поля сознания индивида к образованию «хороших», т.е. наиболее простых, завешенных, выразительных, устойчивых конфигураций.

Сосредоточившись первоначально на изучении восприятия, гештальтпсихология позднее распространила принцип целостности на изучение мышления, памяти, личности и социальной группы. Подвергнув критике взгляды бихевиористов на мышление как процесс совершения проб и ошибок, она ввела понятие о ***проблемной ситуации***, которая обусловливает пробы, но главное заключается в том, что эта ситуация приводит к ***инсайту***, внезапному озарению, «схватыванию» отношений между данным и требуемым, переструктурированию зрительного поля. Важно, что инсайт — это мысленное постижение целого (вспомним опыты В.Кёлера, к которым мы обращались в гл. 1).

Наряду с этим был выявлен важнейший «механизм» мышления — *обнаружение в проблемной ситуации новых свойств предмета путем включения его во все новые отношения и связи.* Действительно, если человеку при решении задачи приходит в голову догадка, разве это не означает, что он по-новому увидел отношение между тем, что дано и что требуется, и включил предмет мышления в новую связь? Таким образом, мышление не может объясняться лишь движением ассоциаций.

Заслугой гештальтпсихологов является введение нового метода исследования мышления — *метода рассуждения вслух.* Рассуждая по просьбе экспериментатора вслух, обычный испытуемый дает более объективную (хотя и не исчерпывающую) информацию о ходе мышления, чем психологически подготовленный испытуемый, в словесном отчете после решения задачи. Данный метод и сегодня можно считать основным в изучении мышления как процесса (с учетом того, что он дополняется другими методами, например методом регистрации движений глаз, методом кожно-гальванической реакции).

Руководствуясь идеями гештальтпсихологии, К.Левин (1890—1947) впервые в истории психологии предпринял экспериментальное изучение мотивационно-эмоциональной сферы личности. Так, одной из важнейших характеристик этой сферы является уровень притязаний личности, проявляющийся в сложности жизненных задач, которые ставит перед собой человек. К.Левин счи-

тается одним из основоположников экспериментального исследования психических процессов, происходящих в группах людей (групповой динамики).

Разработанный в гештальтпсихологии принцип целостного анализа психических явлений оказал существенное влияние не только на дальнейшее развитие психологии, но и на становление системного подхода в науке вообще. Однако рассматриваемое направление психологической мысли критиковалось за игнорирование культурно-исторического характера человеческой психики, за недооценку прошлого опыта индивида в решении задач и образовании гештальтов.

Гештальтпсихология сыграла свою роль в подготовке почвы для возникновения ***когнитивной психологии*** (от лат. *cognitio* — знание, познание) — одного из ведущих направлений современной психологии. Лидерами когнитивной психологии считаются американские исследователи Дж. Миллер (род. 1920), Дж. Брунер (род. 1915), У. Найссер (род. 1928). Предметом исследования в когнитивной психологии стала активность человека, связанная с приобретением, организацией, применением знаний в новых условиях. В связи с этим осуществляется многостороннее исследование, моделирование познавательных процессов — восприятия, памяти, мышления и др.

Результаты моделирования позволяют по-новому трактовать активность личности. Так, в соответствии с когнитивной теорией личности американского психолога Дж. Келли (1905—1966) каждый человек создает только ему присущую систему познавательных личностных конструктов, посредством которых он оценивает внешний мир, других людей и самого себя. Эта система позволяет ему прогнозировать жизненные события. Если гипотезы не подтверждаются, то система перестраивается в пользу ее большего соответствия реальности.

Согласно когнитивной психологии, необходимым условием успешного учения является включение нового материала (связанного с имеющимися знаниями) в уже имеющуюся у учащегося когнитивную структуру. Но само это включение находится в зависимости от познавательного интереса, от внутренней мотивации учения.

2.2.4. Психоанализ

Вряд ли есть какое-нибудь другое направление в психологической науке, которое имело бы такое сильное влияние на общественное сознание XX в., как концепция З. Фрейда (1856—1939). Это неудивительно, ибо речь идет о первом опыте целостного познания человеческой души научными средствами. Ведь в гештальтпсихологии речь идет о целостном походе к решению испытуемыми различных предметных задач либо к отдельным аспектам

личности, а не к личности в целом. Восхождение к теории личности началось с исследования причин одного из неврозов — истерии. Представим схематично теорию З. Фрейда.

Источником активности личности являются инстинктивные влечения, среди которых особое значение имеют сексуальные побуждения. Однако в человеческом обществе они не могут действовать так же свободно, как в животном мире. Общество налагает запреты на многие проявления этих влечений. Но они есть. Что же с ними происходит? Эти влечения ***вытесняются*** в сферу бессознательного, где они объединяются в комплексы и продолжают влиять на поведение человека без его ведома. Особенно сильно данное влияние обнаруживается тогда, когда по каким-нибудь причинам ослабевает контроль со стороны сознания. Имеются в виду сновидения, оговорки, шутки, анекдоты, болезненные симптомы, поступки пьяного человека и др.

В связи с этим развитие невроза может быть представлено как вытеснение из сознания травмирующих переживаний, которые образуют в сфере бессознательного сильно заряженный эмоциональный комплекс, нарушающий поведение и систему отношений человека к действительности. Особое значение имеют переживания, относящиеся к раннему детству, связанные с вытесненным влечением ребенка к родителю противоположного пола (комплекс Эдипа).

По З. Фрейду, ***структура личности*** включает в себя следующие три компонента: *Оно* — это бессознательное, иррациональное начало личности, носитель инстинктов, подчиняющийся принципу удовольствия; индивидуальное *Я*, приблизительно соответствующее сознанию; *Сверх-Я* — носитель социально одобряемых форм поведения, моральных запретов, играющий в структуре личности роль цензора, критика. Нетрудно видеть, что первый и третий компоненты противоположно направлены. Поведение, обусловленное биологическими влечениями, идущими от *Оно*, наталкивается на требования *Сверх-Я*, поэтому *Я* находится в состоянии психического напряжения. Так, можно полагать, если субъект совершает поступки преимущественно в угоду *Оно*, то он мучается угрызениями совести, если — в угоду *Сверх-Я*, то испытывает неудовлетворенность жизнью.

Функция индивидуального *Я* заключается в приспособлении к реальности путем выработки механизмов *психологической защиты*. Примерами могут служить упомянутое выше вытеснение, рационализация (оправдание поступков, совершенных в угоду *Оно* логическими средствами), сублимация (функционирование энергии вытесненных влечений в социально приемлемых формах, например в форме творческой активности), регрессия (соскальзывание на более примитивные уровни активности) и др. Неврозы развиваются как раз по той причине, что выработка способов защиты

оказалась неэффективной. От рождения поведение ребенка детерминируется главным образом инстанцией *Оно*, поэтому он капризен и эгоистичен. Постепенно, под влиянием воспитания в индивидуальном *Я* ребенка все больше преломляются требования *Сверх-Я*. Развитие личности заключается, по З.Фрейду, в усилении *Я*, в овладении им умением сдерживать порывы *Оно*.

Психоаналитический метод диагностики болезни включает в себя клинический анализ возникающих у больного ассоциаций относительно какого-либо значимого явления душевной жизни. Задача состоит в том, чтобы выявить локализующиеся в сфере бессознательного причины невроза (например, сексуально окрашенные образы и переживания). Лечение человека заключается в том, чтобы довести эти причины до сознания больного. Неосознаваемый конфликт вновь переживается, но теперь уже под руководством врача, в форме, доступной осознанному анализу. Конечная цель психоаналитической процедуры — переключение влечения на социально приемлемый объект.

Заслугами З.Фрейда принято считать его крупнейший вклад в изучение сферы бессознательного, раскрытие ее значения в мотивации человеческого поведения, описание механизмов психологической защиты. Однако исходный тезис, в соответствии с которым движущими силами развития личности являются только инстинктивные влечения, привел к тому, что его ближайшие ученики стали создавать свои, отличные от фрейдовской концепции психоанализа.

В *индивидуальной психологии* А.Адлера (1870—1937) в центре внимания оказываются не инстинктивные влечения, а условия возникновения у личности комплекса неполноценности. Ребенок переживает свою ущербность по сравнению со старшими, и это переживание становится причиной психического развития индивида. Компенсация данной ущербности может стать *сверхкомпенсацией*, если ребенок обладает переживаемым дефектом (подлинным или мнимым). Тогда стремление к совершенству и превосходству над другими людьми оказывается особенно сильным. Основополагающей категорией в *аналитической психологии* К.Г.Юнга (1875—1961) становится понятие о коллективном бессознательном, содержанием которого является опыт, полученный в ходе биологической эволюции и культурно-исторического развития человека.

Представители ***неофрейдизма*** — американские ученые — также преодолевают биологизм З.Фрейда и делают акценты на роли различных социокультурных условий в становлении личности: К.Хорни (1885—1952) — на конфликте между стремлением человека удовлетворить многообразные потребности, порождаемые обществом, и чувством тревоги, вызывающим стремление к безопасности; Г.С.Салливен (1892—1949) — на роли межличностных отношений в формировании личности; Э.Фромм (1900—1980) — на значении социальных противоречий в формировании

потребностей и стремлений человека. Однако во всех случаях сохраняются положения об определяющей роли бессознательного в жизни человека и психоаналитический метод его изучения.

2.2.5. Деятельностный подход в психологии

Положение, в соответствии с которым психика человека развивается по общественно-историческим законам, нуждается в конкретизации. Отметим сначала, что понимание психики человека как социально обусловленного образования имеет свою историю. Французский психолог и психопатолог П. Жане (1859—1947) углубил это понимание формулировкой тезиса о том, что внешние отношения между людьми постепенно превращаются в особенности строения индивидуальной психики. Более полно принцип ***культурно-исторической обусловленности*** человеческой психики был раскрыт в трудах отечественного психолога Л. С. Выготского (1899—1934). По Л. С. Выготскому, особое значение приобретает факт существования низших и высших психических функций. Примером первых могут служить непроизвольные формы памяти и внимания. Низшие психические функции — основа, на которой в процессе воспитания и обучения формируются высшие психические функции, например произвольные память и внимание, мышление, воображение. Превращение низших функций в высшие (например, непроизвольной памяти в произвольную) происходит через овладение особыми продуктами человеческой культуры, ее особыми ***орудиями*** — знаками (системы счисления, язык, научная символика, изобразительные средства и др.).

Сначала знаки используются во взаимодействии между людьми, затем становятся орудиями внутренней умственной деятельности. Например, речь сначала выполняет функцию внешнего общения, согласования своих действий и отношений с другими людьми. Постепенно она становится внутренней речью, орудием мышления. Этот процесс получил название ***интериоризации***. Культурно-исторический подход заострил вопрос о роли ***деятельности*** в становлении личности и интериоризации в этом процессе.

Концепцию деятельности строил еще Г. Гегель, который рассматривал деятельность как всепроникающую характеристику абсолютного духа, порождаемую внутренне присущей ему потребностью в самоизменении. Он показал также общественно-историческую обусловленность деятельности и ее конкретных проявлений, взаимодействие цели и средства деятельности. Развивая положение об этой обусловленности, но преодолевая идеалистическое понимание деятельности, К. Маркс осуществил анализ процесса труда как исходной формы деятельности. В материалистической диалектике понятие деятельности выступило в качестве исходного относительно общественного бытия и его различных

проявлений. Выявление общих закономерностей деятельности выступило здесь одной из основных задач психологии.

Особый вклад в решение данной проблемы внесли отечественные ученые С.Л. Рубинштейн (1889—1960) и А.Н.Леонтьев (1903—1979). Деятельность определяется сегодня как специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целесообразное преобразование ими природной и социальной действительности. Наряду с этим деятельность выразительно трактуется как *способ существования личности.* Сознательность, целенаправленность отличают деятельность от различных форм поведения человека и животных.

С.Л. Рубинштейну принадлежит формулировка теоретически важного для психологии *принципа единства сознания и деятельности.* Сознание внутренним образом регулирует деятельность, при этом само сознание проявляется и формируется в деятельности. Деятельность и сознание оказываются категориями одного ряда, в котором причина и следствие непрерывно меняются местами. Параллельно А.Н.Леонтьев и его сотрудники в контексте данных об интериоризации разрабатывали проблему общности строения деятельности и сознания.

Психологические исследования деятельности, в том числе вопроса о ее структуре, существенно расширили представления об объяснительных возможностях теории деятельности, об эвристическом потенциале самого понятия «деятельность». В результате оформился ***деятельностный подход*** как совокупность теоретико-методологических представлений о роли деятельности в развитии психики, сознания, личности, группы людей и др. Отчасти мы уже знакомы с деятельностным подходом. Ведь в предыдущей главе рассматривались психическое развитие животных в связи с додеятельностными формами их активности, а также возникновение сознания в трудовой деятельности человека. Другой пример: в социальной психологии есть теория деятельностного опосредствования межличностных отношений А. В. Петровского. Согласно этой теории, качество межличностных отношений в группе людей зависит от содержания деятельности, осуществляемой группой, от общественной ценности самой этой деятельности, от мотивов, под влиянием которых люди в нее включаются.

Обращаясь к педагогической психологии и имея в виду труды А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, П.Я.Гальперина и В.В.Давыдова, можно сказать так: *развитие личности человека в первую очередь определяется тем, в какие виды деятельности он включается и под влиянием каких мотивов, на каком уровне эти деятельности осуществляются, какие переживания вызывают.* Значит, решающую роль в становлении личности играют обучение и воспитание, а также то, в какой степени обучение и воспитание являются психологически обоснованным включением личности в различные виды деятельности. Большое значение имеет понятие о *ведущей* для того

или иного возраста деятельности (А.Н.Леонтьев), которая определяет развитие личности на конкретном этапе ее жизни.

В психологии и педагогике советского периода под влиянием идеологического заказа гипертрофировалось значение термина «формирование». Речь шла не только о формировании навыков и умений, но и о формировании мышления, качеств личности, наконец, о формировании самой личности с заранее заданными свойствами. Разумеется, это «формирование» должно было происходить путем включения человека в ту или иную деятельность. При этом недооценивались его индивидуальные, генетически обусловленные особенности. Следует заметить, что деятельностный подход не имеет ничего против учета индивидуальных различий.

Относительно высказываний о гипертрофировании роли категории «деятельность» в психологии можно сказать следующее: придание особого значения данной категории — не то же самое, что гипертрофирование категории наблюдаемого поведения или категории бессознательного, ибо деятельность — способ существования личности.

2.2.6. Гуманистическая психология

Предметом данной психологии является изучение целостного человека в его высших, специфических только для личности проявлениях. Главное же в личности — ее обращенность в будущее, устремленность к свободной реализации своих возможностей, т.е. к ***самоактуализации***. Важно, что личность в состоянии осуществлять осознанный выбор в жизненных ситуациях, без чего самоактуализация была бы невозможна.

Как направление гуманистическая психология сформировалась в середине XX в. Ее наиболее выдающиеся представители — А.Маслоу (1908—1970), Ш.Бюлер (1893—1974), К.Роджерс (1902—1987). Неотъемлемой стороной процесса становления данного направления является критика бихевиоризма, с одной стороны, и учения З.Фрейда — с другой. В первом случае предмет критики — положение о полной зависимости человеческого поведения от внешних стимулов, во втором — положение о его столь же полной зависимости от глубинных влечений и комплексов.

В качестве самоактуализированных А.Маслоу изучал людей, которые казались ему наиболее душевно здоровыми и творческими, достигшими особенно высокого уровня функционирования. Среди них были как современники, так и исторические личности, например: Б.Спиноза, А.Линкольн, А.Швейцер, А.Эйнштейн, М.Вертгеймер. Все они существенно отличались от «средних» людей, с «заглушенными и подавленными» способностями. Важнейшим общим признаком для них было то, что мотивация их активности обусловливалась в первую очередь ценностями ро-

ста, саморазвития. Наряду с этим «самоактуализированные люди, без единого исключения, вовлечены в дело, выходящее за пределы их шкурных интересов, в нечто вовне себя»[1]. Это люди, которым деятельность приносит удовлетворение и радость.

Поведение таких людей характеризуется спонтанностью, простотой, натуральностью, отсутствием искусственности и желания произвести эффект. Это не означает, что они полностью пренебрегают принятыми нормами поведения и соответствующими условностями. Но у них отсутствуют защитные реакции, маски и позы. Вместе с тем они принимают слабости и пороки других людей с тем чувством, с каким мы понимаем особенности природы. Другая их характеристика, связанная с предыдущей, — отсутствие повышенной тревожности, неврозов, психопатий. Данное обстоятельство обусловливает их умение смотреть на мир поверх мелочей.

Может быть, у них вообще нет недостатков? Есть, ибо не бывает идеальных людей. Главное в том, что они сориентированы на полную реализацию своих способностей, таланта, вообще личностного потенциала. Их активность согласуется с афоризмом Ф. Ницше: «Стань тем, что ты есть». Говоря иначе, раскрой свою «внутреннюю природу» и дай ей развиваться.

Колыбелью гуманистической психологии считается психотерапевтическая практика с преобладанием метода диалогической беседы. Характеризуя «самость» *Я* человека как некоторый гештальт, содержанием которого являются его представления о себе, К. Роджерс считал, что в процессе приспособления к действительности, ради сохранения позитивного отношения окружающих человек нарушает некоторые аспекты своего *Я*, отрицает какие-то стороны своей личности, что и является причиной нарушения психического здоровья. В связи с этим *центрированная на клиенте* психотерапия должна создать атмосферу, в которой доминируют не нарушенные, а здоровые силы человека. Терапевт в диалоге помогает клиенту отделить собственные побуждения от навязанных, «открыть себя и стать самим собой».

Другая область применения идей гуманистической психологии — педагогика. Основной задачей школы является *создание условий для развития человека как уникальной личности.* Традиционный учебный процесс подвергается критике за его ориентацию на выполнение социального заказа, за «подгонку» обучения под установленные извне, чуждые индивиду цели, за его обезличенный характер, за чрезмерную регламентированность, при которой усваиваемые учащимися знания не являются предметом их осознанного выбора. Создание этих условий должно осуществляться за счет стимулирования свободного творческого поиска.

---

[1] Цит. по: Теории личности в западноевропейской и американской психологии / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара, 1996. — С. 410.

В научной литературе есть и критические замечания в адрес гуманистической психологии. Ее упрекают в противопоставлении человеку общества как сугубо внешней силы, в несостоятельности идеи улучшения общества путем усовершенствования индивидов и межличностных отношений, в игнорировании различий между психотерапией и педагогикой. Личный интерес школьников имеет, конечно, в учении большое значение. Однако это значение вряд ли совпадает с ролью личного интереса пациента (клиента), нуждающегося в психотерапевтической помощи. Ведь значение личного интереса в образовании может быть преувеличено до такой степени, что нарушится всякая системность образования.

По-видимому, главное тут заключается в том, что именно гуманистическая психология помогает педагогической общественности осознать, что высшая цель педагогической деятельности заключается не в формировании знаний, умений, способов мышления и др. (хотя без культивирования этих реальностей обойтись нельзя), а в создании условий для развития и саморазвития личности молодого человека. (Задачи 14, 15, 16.)

Задачи

Задача 12. Обратившись еще раз к тексту разд. 2.1, попытайтесь выявить «сквозные» темы, развиваемые в его содержании.

Задача 13. Какое воззрение представлено ниже?

«Молодые математики, физики, химики засучив рукава брались решить ветхозаветные проблемы биологии. Применить к этим козявкам, травкам электронику — она все изменит, все смоделирует. Приборы откроют двери для математиков. В конце концов, вся ваша биология, биохимия — все это физика и математика, это разные формы движения материи. Установим связи и познаем сущность самой жизни, а тогда станем управлять процессами в организмах, в природе на всех уровнях. Хватит вам сотни лет возиться у микроскопов, подсчитывать количество ножек у букашек» (Д. Гранин).

Задача 14. Ниже приводятся отрывки, содержащие выразительные высказывания, описания исследовательских процедур, другие конкретные проявления, относящиеся к рассмотренным в разд. 2.2 направлениям психологической науки. Сгруппируйте эти фрагменты по их отнесенности к тому или иному направлению.

1. Дайте мне дюжину здоровых, крепких детей и людей, и я возьмусь сделать из каждого из них на выбор специалиста по своему усмотрению: врача, коммерсанта, юриста и даже нищего и вора, независимо от их талантов, склонностей, тенденций и способностей, а также профессий и расы их предков (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев).

2. Психологически компетентного испытуемого просят описать словами ощущения, вызванные в нем стимулом, в частности связь между ощущением и сопровождающим его чувством: «красный цвет возбуждает», а «синий, как мне кажется, успокаивает»; «этот пронзительный звук более неприятен, чем предшествующий» и т. п. (Ж. Годфруа).

3. Некоторое психическое образование характеризуется как «кипящий котел страстей и инстинктов, рвущихся наружу с целью получения разрядки» (С.С.Степанов).

4. Выражения «Этот ребенок боится собаки» или «Я влюблен в эту женщину» в научном плане не означают ничего... Это слишком субъективно и совершенно бесполезно для исследователя. Напротив, описания «слезы и дрожь ребенка усиливаются, когда к нему приближается собака» или «при встрече с этой женщиной сердце у меня бьется сильнее, а зрачки расширяются» дают возможность количественно оценить эти формы поведения и «измерить» чувство страха или степень увлеченности (по Ж. Годфруа).

5. Допустим, что субъект А совершает негативные действия по отношению к субъекту Б из чувства зависти. Однако этот мотив субъектом А не осознается. Наоборот, он обнаруживает все больше и больше отрицательных черт характера у субъекта Б. Совершать же негативные действия против негодяя, объясняя себе их принципиальными побуждениями, субъекту А психологически легко.

6. «Истоки характера человека и ключ к его формированию — в побуждениях и мотивах его деятельности» (С.Л. Рубинштейн).

7. Некоторые писатели, музыканты или художники «одержимы» темами сексуальности и извращений, что проявляется в большинстве их произведений (по Ж. Годфруа).

8. Критикуя одно из направлений психологии, студент сказал на экзамене следующее: «Представим себе ситуацию оглашения учителем результатов контрольной работы. Предположим, что несколько учащихся не справились с ней. Каждый из них услышал одно и то же сообщение о том, что получил неудовлетворительную отметку. Поведут ли себя эти школьники одинаково? Конечно, нет. Старательный ученик может глубоко расстроиться, флегматичный школьник, который уже давно других отметок не получал, может отнестись к ситуации спокойно, третий может допустить агрессивную выходку и т.п. Мы, вероятно, получим столько видов поведения, сколько учащихся будем обсуждать».

9. «Заседание закрыто... Ах, простите... заседание открыто», — объявляет председатель; таким образом он выдал свое стремление закончить собрание как можно быстрее (по Ж. Годфруа).

10. Есть психология, которая, «по меткому замечанию ее критиков, могла интересовать только тех, кто ею непосредственно занимался» (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев).

11. В ходе обучения необходимо устранить такие препятствия, как непонимание стоящих перед личностью проблем, ее недостаточные знания о себе, недооценка своего интеллектуального и волевого потенциала.

12. В начале психологического эксперимента исследователь говорит испытуемому: «Сейчас я предложу тебе задачу, которую, как я надеюсь, ты постараешься решить получше. Наряду с этим прошу тебя при решении задачи побольше рассуждать вслух, не стесняясь высказывать все мысли относительно задачи, в том числе и те, в правильности которых ты не уверен».

13. Надо помочь человеку разрешить свою личную проблему с минимумом инструкций, ибо «индивидуум имеет в себе способность, по крайней мере латентную (скрытую. — *А. Ш.*), понять факторы своей жизни, которые приносят ему несчастья и боль, и реорганизовать себя таким образом, чтобы преодолеть эти факторы» (С. С. Степанов).

14. Школьный психолог так высказался на педсовете: «Мы не можем развивать математические способности, не предлагая ученику математических задач и не заботясь о том, чтобы он решал их с желанием. Точно так же мы никогда не воспитаем той или иной черты характера, не создавая ситуаций, которые бы этой черты требовали».

15. Мышление — это «процесс последовательной смены разных типов ви́дения ситуации под воздействием естественно возникающей или специально поставленной задачи. Решение задачи... наступает при совпадении структуры ви́дения ситуации и объективной структуры самой ситуации» (С. Л. Рубинштейн).

16. Приветствуется организация любых форм учебной работы — от жестко управляемых до дискуссий, лишь бы они соответствовали выборам и желаниям учащихся.

Задача 15. К какому из направлений, бывших предметом анализа в предыдущей задаче, относится каждый из трех представленных ниже психологов в зависимости от подхода к лечению психического расстройства?

Молодая женщина страдает клаустрофобией — иррациональным страхом перед замкнутым пространством. Этот страх приводит, в частности, к тому, что она, проживая в многоэтажном доме, не может пользоваться лифтом.

Клинический психолог, относящийся к одному из направлений, сочтет, что эта фобия — результат формирования вредных условных связей, поэтому ее следует устранить таким же путем: шаг за шагом восстанавливать уверенность женщины в том, что она может преодолеть свой страх. Для этого он сначала будет просить ее входить в кабину лифта и бывать там недолго при открытых дверях, затем — нажимать кнопку, чтобы двери закрылись, потом — подниматься на один этаж и т. д. Для данного психолога сам факт устранения нежелательного поведения автоматически влечет за собой устранение проблемы.

Психолог другого направления будет искать источник затруднений в каких-то неблагоприятных событиях, пережитых женщиной в детстве; подавление воспоминаний об этих событиях и привело к психическому расстройству. Необходимо поэтому досконально исследовать вместе с женщиной ее прошлое, с тем чтобы обнаружить следы того события, образ которого хранится в подсознании. Возможно, это было чувство беспомощности, испытанное однажды в тесном закрытом помещении. Надо заставить женщину еще раз внутренне пережить эту ситуацию и освободиться таким образом от ее груза и связанных с этим симптомов.

Что касается психолога третьего направления, то он создает условия, чтобы женщина разобралась в своих чувствах и мыслях, он поможет ей говорить о ее затруднениях и проанализировать переживаемую ситуацию. При этом пациентка расскажет о тех средствах, которые она уже использовала в попытках преодолеть свою фобию и об успехах, достигнутых ею

в других ситуациях. По мере развития у нее уверенности в себе она начнет ощущать все большую способность к преодолению расстройства (по Ж. Годфруа).

Задача 16. Заполните таблицу, подводящую итоги разд. 2.2.

№ п/п	Направление психологической науки	Предмет исследования	Главный метод исследования	Вклад в развитие науки

Подсказки к задачам

Задача 12. Первая тема «единство души и тела» имеет следующие проявления: идея неразделимости души и тела (Аристотель); душа осуществляется через тело (Фома Аквинский); полное соответствие связи идей и связи вещей (Б. Спиноза); мельчайшие колебания частиц мозга как материальная основа ассоциации идей (Д. Гартли); психический акт как центральное звено рефлекса (И. М. Сеченов).

Аналогичным образом надо выявить другие темы.

Задача 13. Что тут главное? Попытка с помощью одного только аппарата математики и физики объяснить явления биологической формы движения материи. Не так ли?

Задача 14. К интроспективной психологии относится фрагмент 2, к бихевиоризму — 1, к психоанализу — 3, к гештальтпсихологии — 12, к психологии деятельности — 6, к гуманистической — 13. Остается продолжить работу.

Задача 15. Можно полагать, что первый (по тексту) психолог — бихевиорист, ибо резервы лечения усматриваются исключительно в перестройке системы условно-рефлекторных связей. Как быть с двумя другими психологами?

Задача 16. Начнем работать вместе, заполняя таблицу.

№ п/п	Направление психологической науки	Предмет исследования	Главный метод исследования	Вклад в развитие науки
1	Интроспективная психология	Сознание	Эксперимент, основанный на самонаблюдении испытуемого	Внедрение в психологию экспериментального метода
2	Бихевиоризм	Поведение	Эксперимент с регистрацией объективных данных	Включение поведения в состав предмета исследования психологии

Предлагаемые решения

Задача 12. Вторая тема — «развитие представлений о самосознании», для обозначения которой используются и такие термины, как «самонаблюдение», «рефлексия»: познание душой своей истинной природы (Плотин); мысль о непосредственном характере познания собственной душевной жизни (Р.Декарт), наличие внутреннего опыта, посредством которого познается активность собственного разума (Дж.Локк); возвращение абсолютной идеи к самой себе и познание ею своего содержания в различных видах сознания и деятельности (Г. Гегель).

Третья тема — «психическое развитие»: если душа — «чистая доска», на которой опыт выводит свои письмена (Дж.Локк), то это означает абсолютизацию роли воспитания в развитии личности; признание роли внутренних условий, опосредствующих внешние впечатления (Г.Лейбниц), есть, по существу, указание на значение как внутренних, природных, факторов, так и факторов среды (в том числе и воспитания) в развитии личности; наконец, мы имеем и указание на развитие абсолютной идеи в мышлении и истории (Г. Гегель).

Четвертая тема — «развитие учения об ассоциациях»: выделение видов ассоциаций (Аристотель); формулирование закона ассоциаций (Б. Спиноза); описание материальной основы ассоциаций, сведение человеческого опыта к фонду накопленных ассоциаций (Д.Гартли); разделяемое многими исследователями убеждение, что главным законом психологии является закон ассоциаций.

Задача 13. Это механицизм в области биологии, существующий так же, как и психологический механицизм, т.е. попытки объяснить явления психологии по типу органического (биологического) выделения.

Задача 14. Завершим работу: интроспективная психология — 10, бихевиоризм — 4, 8, гештальтпсихология — 15, психоанализ — 5, 7, 9, психология деятельности — 14, гуманистическая психология — 11, 16.

Задача 15. Второй (по тексту задачи) психолог является психоаналитиком. Об этом говорит ориентация в диагнозе на поиск неблагоприятного события в детстве, а в лечении — на создание условий для повторного его переживания. Третий психолог придерживается гуманистического направления, так как предусматривает раскрытие внутренних личностных резервов клиента.

Задача 16.

№ п/п	Направление психологической науки	Предмет исследования	Главный метод исследования	Вклад в развитие науки
3	Гештальт-психология	Целостные структуры психики	Эксперимент, распространенный на изучение процесса мышления, личности и групп людей	Разработка принципа целостности в исследовании психических явлений
4	Психоанализ	Бессознательное	Клинический анализ ассоциа-	Изучение сферы бессознательно-

№ п/п	Направление психологической науки	Предмет исследования	Главный метод исследования	Вклад в развитие науки
			ций, сновидений, ошибочных действий и др.	го, ее роли в мотивации поведения и деятельности, описание механизмов психологической защиты
5	Деятельностный подход	Деятельность	Эксперимент	Разработка проблемы структуры деятельности и деятельностного подхода к изучению психики
6	Гуманистическая психология	Человек в специфических для личности проявлениях, личность в ходе самоактуализации	Диалогическая беседа	Предложение новой методологии познания уникальности человека, разработка идеи самоактуализации

Рекомендуемая литература

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
Степанов С. С. Психология в лицах. — М., 2001.
Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. — М., 1971.

Глава 3
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Накопление человечеством все большего объема научных знаний привело к выделению особой формы знания — об общих способах добывания и организации научных знаний. Это методология науки, которую правомерно определить как учение о принципах построения, способах и формах научного познания, как философское осмысление путей и правил достижения истинного и практически полезного знания. В соотнесении с предметом некоторой конкретной науки общая методология трансформируется в методологические принципы его исследования.

3.1. Методологические принципы и этапы исследования

Принципы психологии — это некоторые весьма общие положения, регулирующие ее развитие. Наш небольшой экскурс в историю психологии показал, что принципы психологии являются отнюдь не одинаковыми в различных психологических школах, что они, будучи относительно устойчивыми, все же изменяются — вместе с развитием психологической науки.

Принцип поэлементного членения сознания (интроспективная психология) сменился *принципом целостности* в подходе к психическим явлениям (гештальтпсихология), который сегодня может рассматриваться как частный случай общенаучного *принципа системности.* Принцип системности означает отношение к психическим явлениям как к внутренне связанным сторонам или компонентам той или иной целостной психической организации. В противовес односторонности в определении предмета психологической науки сначала как только сознания (интроспективная психология), потом как только поведения (бихевиоризм) в отечественной психологии оформился *принцип единства сознания и деятельности*, ставший главным принципом деятельностного подхода к изучению психики и сознания. Сам же деятельностный подход выражается *принципом развития психики в деятельности.*

В психологической науке разработаны и другие принципы. Так, *принцип детерминизма*, т.е. причинной обусловленности психических явлений, показывает, что внешние причины действуют через внутренние условия (С.Л. Рубинштейн). Действительно, эффект воздействия, которому подвергается человек со стороны среды или воспитания, будет зависеть не только от особенностей этого воздействия, но и от личностных качеств человека, его предпочтений, способностей, характера, а также текущих состояний. В соответствии с *генетическим принципом* психическое изучается в развитии, в становлении его основных фаз и этапов, *принцип историзма* диктует необходимость изучения психики в ее обусловленности факторами культурного развития общества. (Задачи 17 и 18.)

Принято различать основные компоненты психологического исследования, или его этапы.

1. Определение проблемы. Весь ход развития человеческого познания может быть представлен как переход от постановки проблем к их решению, а затем — к постановке новых проблем: «В науке нельзя ответить на один вопрос без того, чтобы не возникло десять новых»[1]. В формулировке проблемы обычно отражается некое ***противоречие***, например между имеющимся уровнем психологических знаний и запросами практики, между объективным значением проблемы и фактическим ее состоянием и др. В ча-

---

[1] *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. — М., 1988. — С. 16.

стности, такой проблемой может быть противоречие между объективной ролью психологической компетентности в структуре профессиональной подготовки педагога и фактическим состоянием этой компетентности.

2. Предварительный анализ информации. Следует выяснить, что имеется по данной проблеме в научной литературе, предпринимались ли попытки ее решения? Какой оценки они заслуживают? Что может выступить в качестве теоретических предпосылок решения проблемы? Проводится психологический анализ соответствующей практики. В нашем случае — педагогической. Выясняется, чего именно недостает в профессиональной подготовке педагогов, какие ее компоненты более развиты, какие — менее. Изучаются другие частные вопросы.

3. Выдвижение и формулирование гипотезы (или гипотез). ***Гипотеза*** — это научное предположение, содержащее вероятностное, но обоснованное предвосхищение результатов исследования. Это знание, истинность которого еще должна быть доказана. Например, хорошо обоснованное в научной литературе положение о том, что современный педагог должен быть своеобразным практическим психологом, ведет (в соотнесении с такими-то объективными обстоятельствами) к формулировке следующей гипотезы — психологическая компетентность педагогов существенно повысится, если: а) психологические дисциплины будут преподаваться в педагогических вузах не как общеобразовательные предметы, а как профилирующие; б) профилирующими они могут стать в условиях перестройки образовательного процесса на основе... (далее указывают психологически обоснованные факторы перестройки).

4. Конкретизация задач исследования (в решении которых будет проверяться гипотеза). Тут могут быть указания на предстоящее решение таких, например, задач, как: формулирование исходных теоретических положений, логическое обоснование выбора методов исследования и их сочетаний, планирование конкретных исследовательских процедур и т.д.

5. Фактическое проведение исследования. На этом этапе реализуются запланированные методы и методики, обрабатываются результаты.

6. Анализ полученных результатов, их интерпретация, обобщение, формулирование выводов, соотнесение выводов с гипотезой. Гипотеза может подтвердиться полностью (применительно к психологии лучше сказать — «почти полностью»), частично или в основном не подтвердиться. Следует иметь в виду, что отрицательный результат в науке — тоже результат.

Описанные этапы выделяются условно. В реальном мышлении ученого они не только обусловливают друг друга, но и находятся в отношении взаимного проникновения. Сама гипотеза может корректироваться в ходе последующих этапов и возвращать исследова-

теля на предыдущие. Нас не должны удивлять случаи, когда гипотезу выдвигает один исследователь, а ее проверку, в силу тех или иных обстоятельств, осуществляет другой ученый, притом через годы. Распространенным в психологии явлением можно считать первоначальное подтверждение гипотезы одним ученым, затем дальнейшую ее проверку последователями, в результате чего мера ее соответствия истине существенно уточняется.

3.2. Методы исследования

Правомерно выделить три различные цели в применении методов исследования. Во-первых, использование методов в целях объяснения психических явлений, следовательно, в целях выявления психологических закономерностей. Тут обычно указывают на объективное наблюдение и эксперимент, которые являются одновременно общенаучными методами. Во-вторых, методы исследования могут применяться не столько для получения новых научных данных, сколько для диагностики выраженности у того или иного человека определенных качеств личности, умений, отношений и др. В этом случае обычно применяют тестирование, анкетирование, анализ продуктов деятельности. Прежде чем сказать «в-третьих», сделаем одно отступление. Немецкий философ и психолог В.Дильтей (1833—1911) сформулировал мысль о существовании двух психологических наук. Одну, базирующуюся на методологии естественных наук, он назвал объяснительной, ибо она стремится к выведению общих законов душевной жизни. Общих — значит в данном случае абстрактных. Другая психология — описательная (понимающая), предметом которой являются не общие закономерности, а душевная жизнь конкретного человека, взятая в ее целостности и уникальности.

В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев подчеркивают в связи с этим важную особенность методов исследования. В естественно-научном исследовании ученый, выступающий как *субъект исследования*, активен: он определяет цели, процедуру опыта, варьирует условия, устанавливает нормы поведения испытуемого. Испытуемый же оказывается *объектом исследования*, он в указанном плане пассивен и «должен точно следовать данной ему инструкции, отвечать на поставленные вопросы, информировать о психических процессах, состояниях и т.п.»[1]. В гуманитарном же познании, ориентированном на раскрытие индивидуальности человека, последний выступает как активный *субъект общения*. Тогда исследование, по существу, «принимает форму *диалога двух суверенных субъектов*»[2].

[1] *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. — М., 1995. — С. 87.
[2] Там же. — С. 88.

Отсюда следуют, в-третьих, методы целостного изучения человека, которые включают в себя диалогическую беседу, самонаблюдение, биографический метод и др.

Традиционно характеристику основных методов психологии, относящихся к первой группе, начинают с метода наблюдения. ***Наблюдение*** — это преднамеренное восприятие психологически значимых явлений, направленное на объяснение их сущности. Следует подчеркнуть, что научное наблюдение отличается от его житейских форм (зеваки, собравшиеся в связи с дорожным происшествием, тоже наблюдают, но мы вряд ли согласимся назвать это наблюдение научным). Признаки научного наблюдения:

1) заранее сформулированная, или, как иногда говорят, выношенная цель наблюдения (в противоположность ситуативной цели житейского наблюдения);

2) разработанный план (программы) наблюдения;

3) гипотеза, т. е. обоснованное предположение о сущности явлений (об искомых связях, отношениях, свойствах и др.);

4) принятые в науке способы обработки (в частности, математические) и интерпретации результатов;

5) невмешательство исследователя в изучаемые процессы (хотя в некоторых частных видах наблюдения этот признак может изменяться).

Главным методом исследования, который превратил психологию в полноценную науку, является ***эксперимент***. Эксперимент предполагает вмешательство исследователя в изучаемые процессы ради того, чтобы создать условия, в которых интересующие его факт, качество или закономерность выступили в наиболее чистом виде, пригодном для регистрации и измерения. В этом заключается преимущество эксперимента перед наблюдением. Например, исследователь может поставить себе цель выявить средствами наблюдения в процессе туристического похода наличие у участников какой-то черты характера. Разумеется, некоторую информацию он этим методом соберет. Но ему придется ждать соответствующих ситуаций, которые, кстати сказать, сами по себе возникают нечасто. В эксперименте же исследователь сам создает ситуацию (или ситуации), вынуждающую испытуемых проявить (или не проявить) искомое качество личности. Вполне возможно, что ученый найдет тут и способ определить меру развития этого качества у каждого участника.

Выделяют два вида эксперимента: *лабораторный* и *естественный*. На первый взгляд их различие очевидно — если эксперимент происходит в лаборатории, то он лабораторный... Однако более точный признак различения заключается в другом: если испытуемый знает, что он является испытуемым, то мы имеем дело с лабораторным экспериментом (он может проводиться и на опушке леса); если же испытуемый этого не знает (это достигается со-

хранением естественных условий его активности), то эксперимент — естественный. Естественный эксперимент впервые предложен русским ученым А.Ф.Лазурским (1874—1917) в начале XX в.

Различают также *констатирующий* и *формирующий* эксперименты. В первом случае преследуется цель установить наличие или отсутствие некоторого психического образования (потребности, способности, умения, отношения и т.д.), а также степени его выраженности. В структуру же формирующего эксперимента всегда включен некий фрагмент обучения или воспитания, и тогда задача экспериментатора — проверить гипотезу: что, например, такой-то новый психологически обоснованный способ педагогической работы (в экспериментальном классе) эффективнее традиционного (в контрольном классе).

К числу психологических методов относится ***тестирование*** — кратковременное стандартизированное исследование (испытание) с целью (как мы уже отметили) выявления выраженности у испытуемого тех или иных качеств личности, умений, отношений. *Тест* — это задание, комплекс задач или вопросов. Стандартизируется не только тест, но и процедура испытания, которая проводится по строгим правилам, регламентируется также способ обработки результатов.

Существует классификация тестов. Одно из оснований классификации — предмет диагностики: что именно проверяется. Различают тесты интеллекта, способностей, умственного развития детей. Разновидностью тестов считаются личностные опросники, предназначенные для диагностики степени выраженности черт характера, профессиональных интересов, других особенностей людей. Наряду с этим существуют тесты, которые по указанному основанию можно назвать комплексными, например: тесты готовности ребенка к школе, тесты профотбора.

В психологии применяется ***анкетирование*** — метод, более распространенный в социологии. Его назначение — изучение объективных факторов поведения и деятельности людей (респондентов), их отношений, мнений, оценок. Основным инструментом анкетирования является анкета (опросный лист), важна также инструкция по заполнению анкеты, которая всегда специально разрабатывается.

Вопросы в анкете могут быть открытыми, тогда испытуемый дает свободный ответ, приобретающий иногда характер небольшого сочинения. Исследователь, таким образом, получает качественный материал, который, однако, машинным способом обработать невозможно. Поэтому данный тип ответов рекомендуется при небольшом количестве респондентов. Легко обрабатываются указанным способом результаты от закрытых вопросов. В этом случае респондент может использовать только три варианта ответа: «да», «нет», «затрудняюсь ответить». Из стремления соединить

достоинства ответов того и другого типа исследователи используют градуированные вопросы, предполагающие 5—7 вариантов ответа.

Широко применяется ***метод анализа продуктов деятельности***. Психологические особенности людей, особенности их отношения к различным сторонам действительности материализуются в предметах, которые они изготавливают, в рисунках, в почерке, в текстах и т.д. В истории психологии анализ детских рисунков дал немало сведений о психическом развитии детей. К числу методов анализа продуктов деятельности относится *контент-анализ*, обычно применяемый в отношении различных текстов — литературных, научных, школьных или студенческих сочинений. При этом могут выделяться типы предложений, фраз, информативных относительно интересующей психолога реальности: эрудиции автора, мотивов его активности, чувств, профессиональной зрелости и др. Нет ничего удивительного в том, что особенности темперамента, характера, интеллекта отражаются в почерке человека. Это относится и к его состояниям. Почему у некоторых людей буквы наклонены влево, несмотря на то, что их несколько лет учили наклонять буквы вправо? Почему у одних мелкий, убористый почерк, у других — крупный, размашистый? Почему у одних он прост, а у других изобилует украшениями? На все есть свои причины, выявление которых дает полезные сведения.

Обширный диапазон личностных особенностей (отношения, предпочтения, побуждения, убеждения, интересы, оценки) может изучаться ***методом беседы***. В жизни мы только и делаем, что беседуем, однако реализовать беседу как метод научного исследования — дело непростое. Подготовка беседы осуществляется с учетом гипотезы. Содержание беседы невозможно разработать так же детально, как содержание анкеты или опросника, ибо сама постановка вопросов зависит не только от намерений исследователя, но и от поведения исследуемого, от ситуаций общения, которые будут возникать. Здесь возможна разработка лишь *вероятностной модели беседы*, которая включает в себя узловые, опорные вопросы (их формулировки будут корректироваться в зависимости от хода беседы), а также вопросы вспомогательные, «запасные», производные от прогнозируемых вариантов ответов исследуемого.

Особенно сложной является ***диалогическая беседа***, обсуждение которой означает разговор уже о третьей группе методов. Тут в постижении человеческой индивидуальности, как мы выше отметили, активны оба собеседника: не только исследователь задает вопросы, но и исследуемый. Большое значение имеет *эмпатия* — способность исследователя (психолога, терапевта, педагога) к сопереживанию, сочувствию, что трактуется как эмоциональная форма познания другого человека. Вероятно, она может рассмат-

риваться и как проявление интуиции в межличностном познании.

Метод самонаблюдения, как мы установили в предыдущей главе, использовался в интроспективной психологии, но не в целях постижения человеческой индивидуальности. Основная трудность применения этого метода состоит в том, чтобы правильно истолковать собственные мысли, переживания, стремления и т.д. (вспомним учение З.Фрейда), соединить эти данные в нечто целое: в концепцию собственного *Я*. Выдающийся представитель гуманистической психологии К.Роджерс, принимая во внимание, что метод самонаблюдения не безошибочен, тем не менее дал ему высокую оценку.

Предмет психологии (психика) недоступен объективному наблюдению, можно видеть только внешние проявления психических процессов и состояний. Но этот предмет доступен самонаблюдению (интроспекции). М.И.Яновский подчеркивает в связи с этим, имея в виду исследования В.Вундта, что самонаблюдение оказалось не только исторически первым методом психологии как науки, но и методом, непосредственно и прямо фиксирующим факты психической жизни.

Биографический метод преследует цель изучения душевно-духовной жизни человека, ее основных этапов. В качестве материалов исследования используются автобиографии, письма, исповеди, дневники, причем дневники, написанные как самим исследуемым человеком, так и другими людьми, например матерями-психологами, наблюдавшими своих детей. Надежность и обоснованность выводов, полученных данным методом, сочетается с его трудоемкостью.

Далеко не всегда выбор метода исследования осуществляется однозначно: либо наблюдение, либо эксперимент, либо тестирование и т.д. Наблюдение или беседа могут предшествовать эксперименту, сам эксперимент, как правило, включает в себя фрагменты этих методов. Кстати сказать, анкетирование или тестирование, как и анализ продуктов деятельности, также могут входить в структуру эксперимента. Легко понять, какое большое значение имеют наблюдение и самонаблюдение в структуре биографического метода. Вполне возможно, что психология естественно-научного происхождения и гуманитарная психология, как и соответствующие им методы, слишком противопоставляются друг другу. На это обстоятельство указывает, в частности, Д.А.Леонтьев, который пишет о признаках их сближения. Разве мы не вправе полагать, что целостное познание личности не обходится без эксперимента, если иметь в виду ***мысленный эксперимент***? Вполне вероятно, что лучший исследователь индивидуальности — тот, в мышлении которого этот тип эксперимента достаточно хорошо представлен. (Задачи 19, 20, 21, 22.)

3.3. Валидность и надежность исследования, достоверность различий

В традиционном эксперименте различают две переменные. Допустим, что средствами эксперимента мы хотим уточнить гипотезу, в соответствии с которой эффективность запоминания определяется количеством повторений. Что в нашем эксперименте будет *независимой переменной*? Количество повторений некоторого перечня слов. Эту независимую переменную обозначим x. Что принимает различные значения в зависимости от независимой переменной? Количество воспроизведенных слов в контрольной части эксперимента. Эту *зависимую переменную* обозначим y.

Таким образом, наша гипотеза может математически выражаться такой формулой: $y = f(x)$. Значит, каждому значению x должно соответствовать определенное значение y. Это *функциональная связь*. Получается, что на зависимую переменную влияет только независимая переменная и ничего более. Но так может обстоять дело только в идеальном эксперименте. В жизни так не бывает. В жизни всегда оказывается, что на y, наряду с x, влияют некоторые *побочные*, *случайные* факторы и обстоятельства, которые искажают значение y, несмотря на то что исследователь при планировании эксперимента стремился свести влияние этих случайных факторов к минимуму, однако полностью этого сделать никогда не удается.

В самом деле, испытуемые могут отличаться друг от друга по возрасту, типу нервной системы, по профессии. Продуктивность запоминания изменяется в течение дня. Нельзя рассчитывать на то, что работа со всеми испытуемыми будет проведена строго в одно и то же время. На зависимую переменную может оказать влияние и то, что кто-то из испытуемых не выспался и снижает свои возможности, кто-то слишком чувствителен к погоде или магнитным бурям. Какой-то испытуемый придет на опыт расстроенным после неприятного разговора. А сам экспериментатор? У него тоже настроение может изменяться.

В связи с такого рода обстоятельствами возникает вопрос о ***валидности*** эксперимента, т.е. о том, насколько реально проведенный эксперимент может заместить собой идеальный. Не произошло ли существенное искажение полученных результатов под влиянием побочных, случайных факторов? Иначе говоря, действительно ли эксперимент доказывает то, для чего он предназначен?

Пока мы ограничивались обсуждением валидности эксперимента. Однако правомерно говорить о валидности исследования вообще. Особенно часто возникает вопрос о валидности теста, следовательно, о его доброкачественности, о том, насколько тест отражает именно то, что должно оцениваться с его помощью. Об-

ратимся к выразительному примеру, который приводит К. М. Гуревич.

Испытуемому предстоит в составе теста зачеркнуть слово, которое не подходит к четырем остальным. Предлагаются слова: «пшеница», «чечевица», «кукуруза», «бамбук», «ячмень». Это задание на абстрагирование, на отвлечение общего. Обычная ошибка заключается в том, что зачеркивается слово «бамбук». Но бамбук, как пшеница, кукуруза и ячмень, относится к злакам. А чечевица — к бобовым. Она-то и не подходит ко всем остальным культурам.

Какова может быть причина ошибки? 1. Испытуемый слабо владеет операцией абстрагирования. Тогда задание выявляет то, на что оно рассчитано. Это фактор в пользу его валидности. 2. Испытуемый владеет этой операцией, но не знает того материала, к которому эту операцию надо применить. В самом деле, многие ли из нас сохранили школьные знания о злаках? Значит, в этом случае задание теста выявляет не то, для чего оно предназначено. Значит, оно не валидно и снижает валидность теста в целом.

Новый тест обычно проверяется на валидность путем *сопоставления* полученных с его помощью результатов с результатами другого признанного теста аналогичного назначения или с показателями успешного выполнения соответствующей деятельности.

Как именно осуществляется сопоставление? Применительно к первому случаю устанавливается, насколько велика связь между результатами, достигнутыми в двух процедурах тестирования, т. е. связь статистическая, а не функциональная. Выражает эту связь ***коэффициент корреляции***, который может принимать значения от –1 до +1. Если связь окажется равной, например, +0,9, то это расценивается в пользу высокой валидности нового теста. Если же коэффициент корреляции приобретает низкие положительные значения, то это — индикатор низкой валидности.

Важной характеристикой теста является его ***надежность***, т. е. устойчивость результатов его применения по отношению к влиянию побочных, случайных факторов. Представим себе, что проведено тестирование группы людей из 30 человек. Исследователь распределил результаты их тестирования по рангам. Испытуемому, выполнившему тест наименее успешно, присваивается ранг 1, следующему за ним по успешности — ранг 2 и т. д. Самому результативному испытуемому присваивается ранг 30.

В целях проверки надежности теста исследователь проводит с теми же испытуемыми повторное испытание (обычно через 4—6 недель) с помощью этого же теста или его взаимозаменяемой (параллельной) формы. Совпадут ли результаты 1-го и 2-го испытаний? На полное совпадение рассчитывать нельзя по причине изменений, относящихся к побочным факторам. Естественно, что

кто-то передвинется на 1—3 ранга вверх или вниз. Но в целом, если тест надежен, число совпадений должно оказаться высоким. Измеряется надежность, как и валидность, подсчетом коэффициента корреляции, но на этот раз подсчитывается величина связи между результатами 1-го и 2-го испытаний.

В исследованиях, в том числе в формирующем эксперименте, часто возникает необходимость сопоставления полученных результатов по группам испытуемых, например по экспериментальной и контрольной группам. И тогда сравнение средних результатов оказывается недостаточным, ибо различие между ними опять-таки может обусловливаться неучтенными, побочными факторами. Поэтому в науке принято определять меру ***статистической достоверности различий*** между средними результатами.

Предположим, что средствами формирующего эксперимента проверяется эффективность нового, психологически более обоснованного способа преподавания некоторой темы (в экспериментальном классе) по сравнению с прежним способом преподавания (в контрольном классе). Разумеется, тот и другой классы подбирались заранее, ведь учащиеся должны иметь практически равные познавательные возможности. По окончании работы над темой учащимся в обоих классах предлагается одна и та же специально подготовленная задача, требующая применения усвоенных знаний в новых условиях. Предположим, что средний коэффициент успешности решения задачи в контрольном классе — 0,55, а в экспериментальном — 0,79. Возникает вопрос о достоверности различия, равного 0,24. Вычисление статистической достоверности этой разницы по особой формуле позволит сделать, например, следующее заключение: вероятность того, что различие, составляющее 0,24 от коэффициента успешности решения задачи, обусловлено именно новым способом преподавания, а не другими случайными факторами, составляет 95 %.

3.4. Структура психологии

В соответствии с классификацией философа Б. М. Кедрова психология образно локализуется в центре треугольника, вершинами которого являются философские, социальные и естественные науки. Такое серединное положение психологии объясняется тем, что в «центре внимания психологов всегда остается человек — главное действующее лицо мирового прогресса. Все науки и отрасли знаний имеют смысл и значение только в связи с тем, что они служат человеку, вооружают его, творятся им, возникают и развиваются как человеческая теория и практика»[1].

---

[1] Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — М., 1986. — С. 43.

Несмотря на то что психология относится к числу молодых наук, сегодня она включает в себя обширный комплекс научных дисциплин, десятки из которых преподаются в высшей школе (и не только в высшей) в качестве учебных предметов. Не претендуя на исчерпывающий анализ, дадим краткую характеристику некоторым из этих дисциплин. В связи с логикой развития психики укажем сначала на ***сравнительную психологию*** как отрасль, имеющую в качестве своего предмета филогенез психической жизни, т.е. развитие психики в животном мире, сопоставление стадий, уровней этого развития с психической организацией человека. К числу ветвей рассматриваемой отрасли относятся *палеопсихология* — психология ископаемых животных, *зоопсихология* и *антропогенетическая психология*, с некоторыми положениями которых мы познакомились в первой главе.

Психология труда занята психологическими аспектами трудовой деятельности, организации труда, вопросами профессиональной подготовки. Внутри этой отрасли выделяется *инженерная психология*, разрабатывающая проблемы согласования характеристик человека-оператора и машины. Заглянув в кабину современного самолета и приняв во внимание, что многочисленные приборы и другие средства управления не размещены случайно, можно в первом приближении представить себе значение данной науки. Отметим также *авиационную психологию*, основным предметом которой являются особенности поведения и деятельности человека в условиях полета, и *космическую психологию*, исследующую состояния и активность человека в условиях невесомости, сенсорной изоляции и пространственной дезориентации.

Социальная психология имеет своим предметом психические явления, существующие во взаимодействии людей, психологические особенности групп, как больших (общественно-экономические классы, нации, политические партии, профессиональные объединения), так и малых (школьный класс, студенческая группа, экипаж, приятельская компания). Данная психология изучает особенности людей, обусловленные их принадлежностью к той или иной группе, общественные настроения, межличностные отношения и психологический климат в группах, психологическую совместимость между людьми, восприятие и понимание человека человеком и др.

Дифференциальная психология концентрирует свое внимание на индивидуально-типологических различиях между людьми, на их особенностях, на человеческой индивидуальности. Особое значение здесь приобретают понятия, помогающие объяснить указанные различия, — это «темперамент», «характер», «способности», «профессиональные склонности», «стиль деятельности» и др. Достижения этой отрасли знаний востребованы практикой обучения, воспитания, лечения, профориентации и др.

Возрастная психология исследует онтогенез психического развития, закономерности смены одного периода развития человека другим, основы возрастной периодизации, качества личности, обусловленные возрастом, резервы развития в том или ином возрасте. Внутри данной отрасли существуют такие подразделения, как *детская психология*, *психология подростка*, *психология юности*, *психология взрослого человека*, *геронтопсихология.*

Педагогическая психология — одна из наиболее развитых отраслей психологии. Она концентрирует внимание на психологических закономерностях усвоения людьми общественно-исторического опыта — научного, производственного, нравственного, художественного и т.д. К числу ее основных ветвей относят *психологию обучения*, которая исследует проблемы качественного усвоения учащимися знаний и умений, развития их мышления, мотивации учения, культивирования совместных форм учебной деятельности, *психологию воспитания*, т.е. становления личности в условиях учебно-воспитательного процесса, развития общественно ценных качеств личности, а также *психологию педагогической деятельности*, изучающую ее структуру и развитие, стиль, уровни и др.

Психология аномального развития включает в себя *патопсихологию*, исследующую отклонения психической активности при различных видах мозговой патологии, *олигофренопсихологию*, сосредоточенную на психическом развитии, связанном с врожденными дефектами мозга, *тифлопсихологию*, изучающую психику человека с полностью или частично нарушенным зрением, *сурдопсихологию*, исследующую развитие психики человека с аналогичными нарушениями слуха.

Существует немалое количество прикладных отраслей психологической науки, сопряженных с теми или иными видами деятельности: ***медицинская психология***, ***психология спорта***, ***психология торговли***, ***политическая психология***, ***юридическая психология***, ***военная психология*** и др. Есть междисциплинарные отрасли: ***психофизиология***, ***психогенетика***, ***психолингвистика*** и др.

Однако пока мы ничего не сказали об ***общей психологии***, к изучению которой приступили. Это наука о наиболее общих закономерностях возникновения, функционирования и развития психики, о принципах, методологии и методах исследования психических явлений, о содержании основных понятий психологической науки. Общая психология постепенно становится все более целостным знанием, сближаясь с представлением о теоретической психологии[1]. Человек, профессионально приобщающийся к психологии, должен сначала освоить понятийный аппарат общей психо-

[1] *Петровский А. В.* Теоретическая психология как основание «общей психологии» // Вопросы психологии. — 2000. — № 4.

логии и уже затем восходить к профессионально значимым формам психологического знания.

Структура психологической науки не должна восприниматься как нечто раз и навсегда данное, ибо психологическая наука развивается в двух основных направлениях — *дифференциации* и *интеграции*. Дифференциация порождает все новые ответвления психологической науки. Ее результаты мы фактически уже проиллюстрировали. Процесс же интеграции имеет различные проявления. Есть отрасли с различными предметами исследования, которые тем не менее «друг без друга жить не могут». Один из ярких примеров — возрастная и педагогическая психология. То, что педагогическая психология не может развиваться без учета данных возрастной психологии, кажется понятным. Ведь нельзя развивать мышление дошкольника и старшеклассника одними и теми же способами. Но и возрастная психология имеет дело с человеком, от рождения включенным в ту или иную педагогическую систему. Более того, эти две отрасли имеют общие проблемы, например проблему соотношения обучения и умственного развития, которую трудно однозначно отнести к одной из них. Тут интеграция проявляется как взаимная обусловленность и взаимопроникновение отраслей.

Еще ярче процесс интеграции проявляется в формировании новых отраслей психологии на стыке традиционных. Так, на первый взгляд космическая и социальная психологии далеко отстоят друг от друга. Однако факт, что космические полеты стали не только продолжительными, но и групповыми, вызвал необходимость в интеграции этих отраслей. И теперь можно говорить о социальной космической психологии как особой области знаний. Развитие психологического знания идет не только по отраслям, но и по значимым для людей проблемам, что, по-видимому, может рассматриваться как главная причина процесса интеграции.

Задачи

Задача 17. Каким принципом психологии пренебрегают учителя, недооценивающие роль индивидуального подхода в учебно-воспитательном процессе?

Задача 18. Выступая на педагогическом совете, директор школы подчеркнул: «Если мы, педагоги, будем в работе с учащимися применять лишь объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы обучения, то мы этим самым будем воспитывать интеллектуально пассивную личность. Если же мы будем шире внедрять проблемные способы обучения, почаще создавать ситуации умственного поиска, то мы будем воспитывать личность активную, самостоятельную».

Какой принцип психологии выражен в речи педагога?

Задача 19. Определите, какие методы исследования обозначены буквами А, В, С.

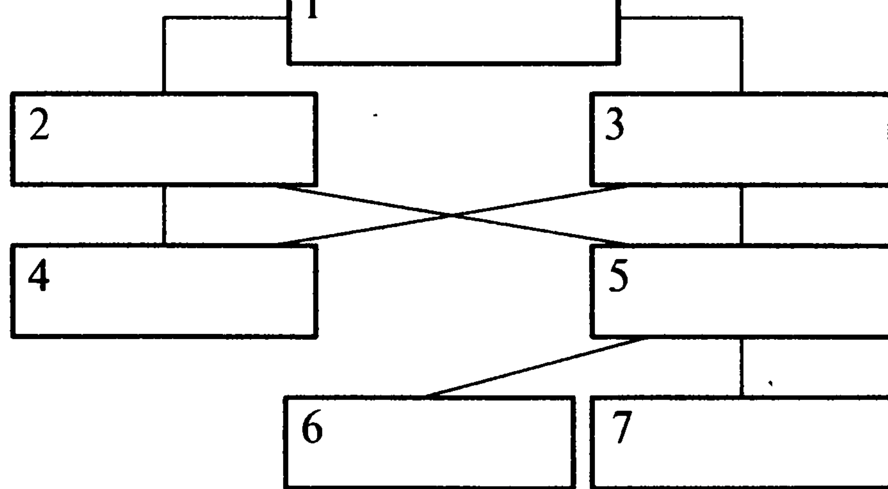
Признаком, отличающим метод А от других методов, является невмешательство исследователя в ход изучаемых психических явлений. При использовании метода В такое вмешательство осуществляется ради создания условий, в которых интересующие исследователя явления и связи выступили бы в наиболее чистом виде. Это вмешательство, однако, остается незаметным для испытуемых. Метод С в главном аналогичен методу В, но здесь испытуемые знают, что являются таковыми.

Задача 20. Определите, какие методы исследования обозначены знаками Х и М.

При поверхностном взгляде метод Х может показаться упрощенным вариантом метода М. Но это заблуждение. Ведь задачей метода М является выявление зависимости психического процесса от производящих его причин (например, зависимость памяти от частоты повторения материала или отношения к нему испытуемого). В этих целях исследователь варьирует условия, определяя, функцией каких переменных является изучаемый феномен. При методе же Х психолог фиксирует результат деятельности, не изменяя ее условий. Поэтому, конечно, исходя из метода Х самого по себе, никаких причинных связей установить невозможно. Тем не менее метод Х позволяет выявить вероятностные и статистические закономерности. Они столь же реальные, как и строго причинные, динамические. Поэтому знание о них также обладает предсказательной силой.

Задача 21. Разместите в приведенной ниже схеме следующие термины: лабораторный эксперимент, формирующий эксперимент, обучающий эксперимент, констатирующий эксперимент, воспитывающий эксперимент, естественный эксперимент.

Схема



Задача 22. Какой из методов исследования лучше применить в описанных ниже ситуациях?

1. Возникла задача изучения отношения различных групп людей к педагогической профессии. Исследователь стремится также получить результаты, в которых была бы представлена степень привлекательности педагогической профессии для каждого испытуемого.

2. Группа ученых приступила к разработке анкеты, с помощью которой можно было бы изучить распределение типов отношения рабочих к бригадной форме организации труда по различным цехам. Однако анкету составить невозможно до тех пор, пока эти типы отношения не будут выявлены каким-то другим методом.

3. Перед студентом-педагогом, выполняющим курсовую работу по психологии, стоит задача определить, какова связь между продуктивностью памяти школьников и их успеваемостью.

4. Учитель разработал методику преподавания темы, в большей степени отвечающую требованиям современной педагогической психологии. Возникла необходимость проверки и измерения эффективности нового способа организации процесса усвоения знаний школьниками.

5. Исследователь работает над конструированием способа выявления предрасположенности абитуриентов к освоению педагогической профессии, который отвечал бы следующим требованиям: применимость в массовых условиях, возможность количественной обработки результатов.

6. Студент-педагог, занимающийся профессиональным самовоспитанием, принял решение основательно изучить уровень собственного волевого развития.

Подсказки к задачам

Задача 17. Речь должна идти о принципе, отражающем причинную обусловленность психических явлений.

Задача 18. Имеется в виду принцип, устанавливающий связь между деятельностью и развитием психики (сознания).

Задача 19. В первом случае речь, похоже, должна идти о наблюдении. А в двух других?

Задача 20. Следует обратить внимание на факт создания и варьирования условий, в которых изучается явление или связь в реализации метода М. При методе Х этого не происходит.

Задача 21. Под цифрой 1 — эксперимент, 2 — лабораторный эксперимент, 3 — естественный эксперимент, 4 — констатирующий эксперимент...

Задача 22. Вне порядка ситуаций укажем на метод тестов, метод беседы, естественный эксперимент, лабораторный эксперимент, самонаблюдение, анкетирование и математические методы.

Предлагаемые решения

Задача 17. Эти учителя пренебрегают принципом детерминизма, диктующим необходимость учить школьника с учетом его мотивационной сферы, особенностей его познавательных процессов, эмоционально-волевого развития и т.п. Иначе говоря, нужно осуществлять такие педагогические воздействия на ученика, которые будут соответствовать именно его «внутренним личностным условиям».

Задача 18. Принцип развития психики (сознания) в деятельности, в соответствии с которым психическое развитие человека определяется

тем, в какие виды деятельности он включается и как эти виды деятельности осуществляются.

Задача 19. А — наблюдение, В — естественный эксперимент, С — лабораторный эксперимент.

Задача 20. Х — метод тестов, М — эксперимент. (Для составления задачи использован текст М.Г.Ярошевского.)

Задача 21. Под цифрой 5 — формирующий эксперимент, 6 — обучающий эксперимент, 7 — воспитывающий эксперимент.

Задача 22. Оптимальными для приведенных в задаче условий будут следующие методы.

1. Отношения в условии задачи могут быть выявлены постановкой прямых вопросов методом анкетирования. Уместной в данном случае будет анкета с градуированными ответами. В ее составе могут быть, например, такой вопрос и такие варианты ответов: «Нравится ли вам педагогическая профессия? А. Очень нравится. Б. Нравится. В. Больше нравится, чем не нравится. Г. Затрудняюсь ответить. Д. Больше не нравится, чем нравится. Е. Не нравится».

2. В качестве другого используется метод беседы с рабочими, руководителями производственных подразделений.

3. В данном случае целесообразен констатирующий лабораторный эксперимент по изучению продуктивности памяти школьников. Далее можно вычислить коэффициент корреляции между показателями продуктивности памяти и показателями успеваемости учащихся.

4. Естественный формирующий эксперимент. В экспериментальном классе преподавание ведется по новой методике, в контрольном, близком экспериментальному по исходным возможностям учащихся, — прежним способом. Сопоставление результатов на основе выполнения всеми учащимися одних и тех же специальных заданий выявит эффективность новой методики. Уместно вычисление статистической достоверности различий.

5. Искомую предрасположенность постановкой прямых вопросов выявить не удастся. Тут, скорее всего, придется составлять специальные, в том числе проблемные, задания, которые могут образовать тест. Например, это задачи, требующие проявления эмпатии в отношении детей по воображаемой ситуации.

6. Прежде всего — самонаблюдение. Возможно применение других методов, например беседы.

Рекомендуемая литература

Гуревич К.М. Что такое психодиагностика? — М., 1985.

Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. — М., 1985.

Регуш Л.А. Наблюдение в практической психологии. — СПб., 1996.

ЧАСТЬ 2

ЛИЧНОСТЬ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИИ

Личность не существует вне деятельности и общения. Деятельность, как специфически человеческая форма отношения к миру, и общение, как процесс реализации этого отношения во взаимодействии с другими людьми, составляют неразрывное единство. Однако в целях постижения содержания понятий «деятельность» и «общение» целесообразно временно абстрагироваться от их единства и сосредоточиться на самом содержании. Обратимся, однако, сначала к понятию «личность».

Глава 4

ЛИЧНОСТЬ. МОТИВАЦИЯ, ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Когда обсуждается понятие «личность», обычно указывают на особую сложность содержания этого объекта познания. Действительно, в данной познавательной ситуации «исследователь и его предмет сопоставимы по своей сложности и многим механизмам функционирования»[1].

В словарях национальных языков существуют сотни и даже тысячи слов, в которых фиксируются признаки личности. К этому можно добавить, что понятие «личность» не оказывается чем-то постоянным в отношении каждого из этих признаков. Так, человек, способный проявить волю в управлении другими людьми, может оказаться слабым существом в ситуации, требующей подавления собственных влечений. А человек, способный на смелый, решительный поступок, связанный с риском для жизни, может проявить трусость в отстаивании собственных убеждений. Поэтому определить содержание понятия «личность» не так-то просто.

4.1. Определение личности

В многочисленных определениях личности можно все же обнаружить признаки, на которые исследователи указывают чаще, чем

[1] *Каган М. С., Эткинд А. М.* Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. — 1989. — № 4. — С. 7.

на другие. Во-первых, личность — это носитель сознания. Значит, наличие сознания — главный опознавательный признак личности. Во-вторых, личность — это субъект общественных отношений. Говоря иначе, включенность в систему общественных отношений, способность функционировать в этой системе — важнейший признак личности. В-третьих, личность — субъект деятельности, т.е. ведущий признак личности — способность к осуществлению деятельности.

Подчеркнем, однако, теснейшую связь между этими тремя определениями. Ведь деятельность — это форма поведения, которая возможна только в системе общественных отношений. Наряду с этим мы знаем, что деятельность регулируется осознанной целью. К тому же у нас есть представление о субъекте как о сознательном существе. Исходя из этого, можно сформулировать краткое и весьма общее определение личности, содержащее указания на дополняющие друг друга признаки. Личность — это человек как носитель сознания, как субъект общественных отношений и деятельности. Принимая во внимание уже имеющиеся у нас сведения о структуре сознания, а также данные ряда источников, возьмем за основу следующее определение: ***личность** — это человек, владеющий своим поведением, способный осуществить выбор поступка, деятельности и жизненного пути, переживающий ответственность за свой выбор перед обществом и собой.* То, что мы называем личностью, «нужно для ориентировки и для правильной регуляции поведения именно в жизни общества»[1].

Важнейшим личностным образованием является *совесть* — одно из выражений нравственного самосознания личности. Она характеризует способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные требования, переживать ответственность за их выполнение. Осознание человеком несоответствия своего поведения усвоенным им требованиям морали вызывает *чувство стыда.*

Руководствуясь приведенным определением, мы можем сказать, что новорожденный человек — еще не личность, но это *индивид.* В понятии «индивид» фиксируется принадлежность существа к человеческому роду точно так же, как в понятии «особь» отражается отнесенность существа к животному миру. Появившись на свет как индивид, ребенок характеризуется индивидными свойствами: половая принадлежность, телесная конституция, тип нервной системы, задатки и др.

Включаясь в систему общественных отношений, приобщаясь к действиям, имеющим общественно-историческое происхождение,

---

[1] *Климов Е.А.* О некоторых психологических составляющих педагогического труда // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. — 2003. — № 2. — С. 24.

овладевая речью, ребенок постепенно становится личностью. Мы сказали — «постепенно». Можно ли тем не менее указать на какой-нибудь рубеж в этом процессе? Маленький ребенок может подойти к маме и сказать: «Вова хочет кушать». Или пожаловаться: «Вова упал». Кого он имеет в виду? Себя. Он говорит о себе в третьем лице. Но вот он стал старше, ему два, потом три года. Дело меняется, он использует местоимение «я», говорит о себе в первом лице, правильно применяет это местоимение в различных обстоятельствах. Произошло обобщение, с помощью которого ребенок как бы вырвал себя из окружающей предметной и социальной среды и осознал себя как некоторую «самость». (Я сам!) Этот акт сознания принято считать первым личностным проблеском, кстати сказать, связанным с возрастным кризисом трехлетних детей.

Дальнейшее развитие личности происходит и в дошкольном, и в школьном, и в студенческом возрасте. Развиваются и взрослые люди — тем в большей степени, чем активнее и многограннее их жизнь, чем бо́льшую роль в их жизни играет самовоспитание. А. Н. Леонтьев подчеркивал: «...Личность — есть особое качество, которое природный индивид приобретает в системе общественных отношений»[1]. Каких именно отношений? Производственных, экономических, национальных, семейных, приятельских и т.д. Развитие личности осуществляется прежде всего в деятельности усвоения (присвоения) индивидом социального опыта — знаний, накопленных человечеством, общественных отношений, культуры человеческих взаимоотношений, т.е. в процессе социализации.

Развитие личности есть вместе с тем процесс ее индивидуализации: «...Личность человека представляет собой индивидуализированную форму бытия социальной сущности человека»[2]. ***Индивидуальность** — это своеобразное сочетание в человеке качеств, характеризующих его мировоззрение, устремления, способности, темперамент.*

Среди шестимиллиардного населения земного шара нет двух одинаковых людей. Индивидуальность — это неповторимость, важнейшим фактором становления которой является активная жизненная позиция человека. Теперь мы можем вслед за С. Л. Рубинштейном сказать: «Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее. Индивидуальные свойства личности — это не одно и то же, что личностные свойства индивида, т.е. свойства, характеризующие его как личность»[3].

---

[1] *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 15.

[2] *Леонтьев Д. А.* Личность: человек в мире и мир в человеке // Психология личности / сост. А. Б. Орлов. — М., 2001. — С. 154.

[3] *Рубинштейн С. Л.* Теоретические вопросы психологии и проблемы личности // Психология личности / сост. А. Б. Орлов. — М., 2001. — С. 7.

В целом же развертывание индивидных особенностей человека, становление его личностных свойств и развитие индивидуальности — процессы, идущие одновременно, или можно сказать, что это три стороны единого процесса развития личности. Вместе с тем А. Г. Асмолов подчеркивает существенный момент их различения, когда пишет: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают»[1]. (Задача 23.)

4.2. Структура личности

Ученые давно стремились найти в содержании, стоящем за понятием «личность», основные аспекты анализа, какие-то компоненты, «блоки», ориентация на которые помогала бы в познании конкретной личности. Разумеется, данные аспекты могут быть только абстракциями, огрубляющими действительность, но без таких огрублений познания не бывает. Это и есть проблема структуры личности. Фактически мы уже прикоснулись к ней, когда говорили о структуре личности, предложенной З.Фрейдом. Можно полагать, что намек на структуру личности содержится в только что рассмотренном нами вопросе о соотношении понятий «индивид», «личность», «индивидуальность».

В отечественной психологии есть некоторые специальные решения данной проблемы, которые мы здесь частично представим.

С. Л. Рубинштейн обусловливал изучение «психического облика» личности тремя вопросами: 1. Чего хочет человек, что для него привлекательно, к чему он стремится? Это вопрос о его направленности, об его установках и тенденциях, потребностях, интересах и идеалах. 2. Что человек может? Это вопрос о его способностях, дарованиях. 3. Что человек есть? Это вопрос о том, «что из его тенденций и установок вошло у него в плоть и кровь и закрепилось в качестве стержневых особенностей личности. Это вопрос о характере человека»[2].

Может эта схема помочь в размышлениях о конкретном человеке? Конечно. Неконструктивные способы самоутверждения некоего человека, существенно затрудняющие ему жизнь, могут происходить от внутреннего конфликта между его устремленностью к большим жизненным целям (направленность) и отсутствием привычки трудиться над развитием у себя соответствующих способностей. А само отсутствие этой привычки правомерно отнести к характеру.

---

[1] *Асмолов А. Г.* Историко-эволюционный подход к пониманию личности : проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. — 1986. — № 1. — С. 39.

[2] *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. — М., 1989. — Т. 2. — С. 99.

В контексте конкретизации соотношения социальных и биологических факторов в развитии личности можно обратиться к решению проблемы структуры личности, предложенному К.К.Платоновым. Тут выделяются четыре подструктуры личности.

1. Подструктура направленности личности, включающая в себя мировоззрение, убеждения, интересы, желания, влечения. В формах направленности проявляются как отношения, так и моральные качества личности.

2. Подструктура опыта, которая проявляется в знаниях, навыках, умениях. Ее можно назвать и подструктурой подготовленности. Именно через эту подструктуру индивидуальное развитие личности аккумулирует исторический опыт человечества.

3. Индивидуальные особенности отдельных психических процессов или психических функций. Тут можно указать на факт, что одни люди мыслят быстро, но, может быть, несколько поверхностно, другие — медленно, но они в большей степени устремлены к постижению сущности явлений. Аналогичные особенности обнаруживаются и в других психических процессах.

4. Биологически обусловленная подструктура. Она включает свойства, связанные с половой принадлежностью, возрастом, типом нервной системы, органическими изменениями.

При движении от четвертой подструктуры к первой убывает значение биологической обусловленности свойств личности и возрастает значение их социальной определенности. Важно, что биологически обусловленные свойства включаются в структуру личности. Этот факт не согласуется с приведенным выше высказыванием А.Н.Леонтьева о личности как «особом качестве» сугубо социального происхождения. По его мнению, личность «считается» с врожденными свойствами и использует их в организации своей активности. Что же касается структуры личности, то это «относительно устойчивая конфигурация главных, внутри себя иерархизированных мотивационных линий»[1], которая производна от иерархии соответствующих деятельностей, составляющих основание личности.

На фоне данных суждений представим еще одно решение вопроса о структуре личности. В данном случае выделяются три иерархических уровня в функционировании личности: «Во-первых, это *ядро личности*, представляющее собой совокупность мотивационных структур, которые задают направление “движения” личности... Во-вторых, это *периферия личности*, определяющая конкретный способ реализации мотивационного ядра. Периферию личности составляют личностные смыслы, черты, системы конструктов, социальные роли, в которые включен субъект, его личная история. На этом уровне обсуждения возможно проведение типо-

[1] *Леонтьев А.Н.* Указ. соч. — М., 1975. — С. 221.

логии личности. В-третьих, это *уровень индивидных предпосылок существования личности*, которые, по существу, безличны. Индивидные предпосылки (например: пол, возраст, строение и свойства нервной системы, характер нейрогуморальной регуляции и др.) сами по себе не информативны по отношению к личности, но определяют особенности взаимодействия личности с миром и с собой»[1]. Получается, что мотивационная сфера — ядро личности, но структура личности ею не исчерпывается.

Рассмотрим еще одно интересное решение проблемы структуры личности, имеющее практическое значение. Три составляющие указанной структуры выделяются А. В. Петровским.

Первая — *интраиндивидная* (*или внутрииндивидная*) подструктура. Это организация индивидуальности личности, представленная строением темперамента, характера, способностей.

Вместе с тем личность не может рассматриваться как нечто находящееся лишь в замкнутом пространстве тела индивида. Она обнаруживает себя в сфере межиндивидных отношений, в пространстве межличностных взаимодействий. Отсюда вторая подструктура личности — *интериндивидная.*

Третья подструктура — *метаиндивидная* (*или надиндивидная*). В этом случае в центре внимания оказываются «вклады», которые личность вносит своей активностью в других людей. Таким образом, личность не только выносится за рамки органического тела индивида, не только перемещается за пределы его наличных, «здесь и теперь» существующих связей с другими людьми, но и продолжает себя в других людях. Эта идеальная представленность личности в других людях за счет внесенных в них «вкладов» получила название ***персонализация***. По-видимому, такими «вкладами» в значительной степени и определяется масштаб личности.

Таким образом, мы рассмотрели ряд решений вопроса о структуре личности. Они существенно отличаются друг от друга по причине чрезвычайной сложности объекта познания, а также разносторонности подходов к нему со стороны исследователей. Однако вместе они помогают осмыслить то содержание, которое стоит за понятием «личность». (Задача 24.)

4.3. Потребности как источник активности личности

«Никто не может сделать что-нибудь, не делая этого вместе с тем ради какой-либо из своих потребностей...» (К. Маркс). ***Потребность*** *— это испытываемая, переживаемая личностью нужда в каких-либо условиях для существования и развития.* В общепсихологическом контексте вместо слова «личность» можно использовать

---

[1] *Нуркова В. В., Березанская Н. Б.* Психология. — М., 2004. — С. 366—367.

термин «организм», ибо потребности есть и у животных. Однако важно, что потребность переживается. Без переживания нет потребности. Ведь объективная нужда в некоторых условиях для существования и развития есть и у растений, но у последних нет потребностей. Потребности, конечно, осознаются людьми, но нельзя потребность вообще определять как осознаваемую нужду, так как люди далеко не всегда свои потребности осознают, а животным это осознание вообще несвойственно.

Традиционно потребности делят по происхождению на *естественные*, т.е. организменные, — в пище, питье, температурном режиме, сне, существе противоположного пола и др., и *культурные*, имеющие общественно-историческое происхождение, — познавательная потребность, потребность в общении, эстетическая потребность, потребность в труде, в достижениях. По своему предмету потребности бывают *материальными* и *духовными*. Под влиянием первых мы приобретаем, например, одежду и предметы домашнего обихода. Перечень духовных потребностей (в познании, творчестве, общении, эстетическом наслаждении и др.) частично совпадает с перечнем культурных. Однако все это схематично. Ведь эстетическая потребность оказывает сильное влияние на приобретение одежды, потребность в общении далеко не во всех случаях выступает как духовная потребность, труд может рассматриваться не как потребность, а как способ удовлетворения других потребностей.

Популярной стала классификация потребностей, принадлежащая одному из основателей гуманистической психологии — А. Маслоу. Точнее, речь идет об иерархии потребностей. На низшей ступени пирамиды потребностей находятся физиологические потребности. На следующей — потребность в безопасности, выражающаяся в стремлении к надежности существования, здоровью, обеспечению завтрашнего дня и т.п. На третьей ступени — потребность в принадлежности к социальной группе, в привязанностях и любви. Далее идет потребность в уважении, признании. Наконец, на последней, пятой ступени — потребность в *самоактуализации*, в реализации своих способностей, творческих возможностей. (Признаки самоактуализирующейся личности мы уже представили в разд. 2.2.6.)

Удовлетворение потребностей, относящихся к предыдущей ступени, создает условия для развития потребностей, относящихся к следующей ступени. Потребности, отнесенные к основанию пирамиды, в среднем удовлетворяются полнее, чем расположенные у вершины, поэтому уровня самоактуализации достигают лишь некоторые люди.

Л. И. Божович наметила некоторые линии *развития потребностей* в онтогенезе: 1) через изменение положения ребенка в жизни, в системе его взаимоотношений с другими людьми: от по-

требностей, связанных с новой социальной позицией школьника, к потребностям, связанным с позицией ребенка в коллективе сверстников, и далее — к потребностям, связанным с позицией будущего члена общества; 2) новые потребности возникают в связи с усвоением новых форм поведения и деятельности; у многих детей, научившихся читать, возникает потребность в чтении, научившихся слушать музыку — потребность в музыке; 3) происходит развитие внутри каждой потребности — от элементарных ее форм к более сложным (например, от эпизодического учебного интереса до в принципе неисчерпаемой потребности в теоретических знаниях); 4) развивается соотношение взаимодействующих потребностей и мотивов.

Фундаментальной потребностью личности является *потребность в самоутверждении*; по-видимому, впервые она проявляется у детей в возрасте трех лет. Хорошо, если удовлетворение и развитие этой потребности идет в конструктивных формах, в видах деятельности, полезных обществу, плохо, если этот процесс отрывается от созидательной активности, и человек направляет свою энергию в ущерб другим людям и в конечном счете — самому себе. Можно полагать, что самоактуализация — один из путей самоутверждения личности. (Задача 25.)

4.4. Мотивация поведения и деятельности

Термин «мотивация» применяется для обозначения совокупности мотивов, побуждающих поведение и деятельность, их иерархии, процессов и преобразований, происходящих в мотивационной сфере личности, ее общей направленности. Определим сначала, что такое мотив.

Широко распространенной является точка зрения, что мотив — это то, ради чего осуществляется поведение или деятельность. В этом плане Л. И. Божович указывала на необходимость отличать мотив от цели. Например, школьники решают задачу. Цель у всех одна — решить ее. Мотивы же бывают разные: у одного — отметка, у другого — одобрение учителя, у третьего — обещанный подарок, у четвертого — непосредственный интерес к самой задаче. Данное определение помогает понять, что такое мотив, но, к сожалению, на месте ближайшего родового понятия тут стоит весьма расплывчатое «то», не раскрывающее соотношение между мотивом и потребностью.

Это соотношение раскрывается А. Н. Леонтьевым: «...В самом потребностном состоянии субъекта предмет, который способен удовлетворить потребность, жестко не записан. До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнару-

жения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет — свою побудительную и направляющую деятельность функции, т.е. становится мотивом»[1]. Мотив предстает перед нами в качестве опредмеченной потребности. Значит, ***мотив*** *— это предмет (материальный или идеальный), который при определенных условиях актуализирует потребность, направляя активность человека на этот предмет.*

Хотя однозначное соответствие между потребностью и мотивом не исключается (например, можно сказать, что мотивом некоторого действия является потребность в общении), более обобщенно соотношение между потребностью и мотивом можно представить так. С одной стороны, потребность может проявляться в различных мотивах. Так, удовлетворяя свою познавательную потребность, человек может в одном случае устремиться на лекцию, в другом — в библиотеку, в третьем — в музей и т.д. В каждом из этих случаев потребность будет по-разному опредмечиваться. С другой стороны, в мотиве может воплощаться не одна, а несколько потребностей. Если, например, студентка приобретает в магазине кофточку, то вряд ли в этом мотиве будет представлена одна только потребность в температурном режиме. Наверняка тут найдется место и эстетической потребности. Скорее всего, девушка подумает и о вкусах ближайших подруг, и о предполагаемом мнении молодого человека, который ей небезразличен.

Не следует упускать из виду, что привлекательность предмета, выступающего в качестве мотива, может переживаться в различных психических состояниях. Охарактеризуем с этой точки зрения некоторые мотивы, о которых говорят обобщенно, без обязательного указания на соответствующий предмет. Расположим их приблизительно в порядке возрастания степени их осознанности.

Установка — это неосознаваемое человеком состояние готовности к определенному восприятию действительности или к определенному поведению. Это предрасположенность, предуготованность к некоторой активности. Так, если нам представили некоего человека как профессора, мы можем, совершенно не зная его, как бы автоматически приписать ему некоторые черты личности, например: рассеянность, непрактичность и др.

Влечение — мотив, за которым стоит недостаточно дифференцированная, слабо осознанная потребность, Не очень-то ясно, что именно влечет в предмете. Есть точка зрения, в соответствии с которой повышение степени осознанности влечения превращает его в желание.

Страсть — мотив непреодолимой силы, отодвигающий на второй план другие побуждения, не связанные с предметом страсти.

---

[1] *Леонтьев А.Н.* Указ. соч. — М., 1975. — С. 190.

Чувства, в том числе и высшие, например чувство патриотизма, чувство нравственного долга или зависти, обиды, также могут выступать в качестве мотивов человеческой активности.

Интерес — активное эмоционально-познавательное отношение личности к явлениям действительности, к какой-либо деятельности или к другим людям. Как видно из определения, интересы различаются по содержанию. Они дифференцируются также по широте. Можно представить себе человека, увлеченного математикой, которого почти ничего, кроме математики, не интересует. Но можно вспомнить Р. Декарта, Г. Лейбница, М. В. Ломоносова, каждый из которых внес существенный вклад в развитие ряда наук. Правомерно также говорить об активности интересов, их устойчивости, опосредствованности. Применительно к последнему «параметру» можно представить себе работу, которая сама по себе человеку неинтересна, но выполняется в интересах человека.

Намерение — определенно осознаваемый мотив, побуждающий человека к достижению цели вопреки некоторым потребностям и обстоятельствам. За намерением, конечно, тоже стоят потребности, которые, однако, немедленно не могут быть удовлетворены. Отсроченность же акта удовлетворения может быть различной. Одно дело — намерение при случае зайти в магазин и там что-то купить. Другое дело — поступить следующим летом в университет.

Убеждения, *мечты* и *идеалы* часто становятся мотивами активности.

Стремление — это собирательное понятие, которое широко используется для обозначения ряда мотивов (влечений, желаний, намерений и др.).

Особое значение имеет понятие о *ценностных ориентациях личности*. Их содержанием являются мировоззренческие, нравственные, политические и другие убеждения человека, его глубокие и постоянные привязанности. Данные ориентации обеспечивают устойчивость личности, преемственность в ее поведении и деятельности, мотивационное содержание ее активности.

Общаясь с людьми, мы имеем обыкновение на уровне гипотез приписывать те или иные мотивы их действиям и поступкам. Этот механизм получил название *каузальной атрибуции* (причинной интерпретации). Как и гипотезы вообще, приписанные мотивы могут впоследствии оказаться соответствующими или не соответствующими действительности. (Задача 26.)

Важным является вопрос о мотивах учебной деятельности. Выделяются следующие группы мотивов: 1) *познавательные мотивы* определяются самой учебной деятельностью и проявляются в привлекательности ее содержания для учащегося; 2) *социальные мотивы* рождаются тогда, когда учение побуждается извне — взаимо-

отношениями учащегося с другими людьми. Первая группа может быть поделена на две подгруппы: *широкие познавательные мотивы* раскрываются в общей привлекательности для учащегося самого процесса приобретения знаний, решения задач, выполнения упражнений и т.д.; *учебно-познавательные мотивы* выражаются в специальном интересе к способам добывания знаний, выполнения заданий, самоорганизации учебной работы.

Аналогичным образом можно разделить на подгруппы социальные мотивы: 1) *широкие социальные мотивы*, в которых отражается факт влияния на учение гражданской позиции учащегося, чувства ответственности перед обществом за результаты своей учебной деятельности; 2) *узкие социальные мотивы*, «состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет»[1]. (Задачи 27, 28, 29.)

М.С.Неймарк писала о трех видах направленности личности подростков: *личной*, когда в системе мотивов преобладают мотивы собственного благополучия, стремление к самоутверждению, к личным достижениям; *коллективистической* (общественной), если поступки человека определяются в основном интересами и потребностями общества, коллектива, других людей; *деловой*, характеризующейся преобладанием мотивов, порождаемых самой деятельностью: увлечением процессом деятельности, бескорыстным стремлением к истине, к результату деятельности. Автор высказала мнение, что признаком зрелой направленности является единство сознательно принятых намерений и неосознаваемых стремлений.

Если рассматривать направленность личности как сложившуюся систему важнейших целевых программ (Б.И.Додонов), то следует признать, что эта направленность определяется мотивами, не только устойчиво доминирующими в мотивационной сфере, но и преимущественно осознанными. Человек имеет возможность оставаться в значительной степени независимым от житейских ситуаций, преодолевать препятствия и трудности в реализации своих целевых программ.

С такой трактовкой хорошо согласуется представление о профессиональной направленности личности. *Профессионально-педагогическую направленность* можно было бы охарактеризовать приблизительно так: склонность к общению с детьми, интерес к их проблемам и готовность оказать им помощь в преодолении трудностей; тенденция принимать детей такими, какие они есть, сопереживать им; эмоционально-положительное отношение к педагогической профессии. (Задачи 30, 31, 32.)

---

[1] *Маркова А.К.* Формирование мотивации обучения в школьном возрасте. — М., 1983. — С. 13.

4.5. Самооценка личности как фактор мотивации

Самооценка — важнейшее личностное образование, выступающее как причина действий и поступков человека. По существу, это *оценка человеком самого себя: своих способностей, черт характера, в том числе моральных качеств, своего места среди других людей, своей внешности и др.* В зависимости от возраста и зрелости личности самооценка может в различной степени осознаваться. Часто ее трактуют как установку личности по отношению к самой себе. В иных случаях, например в русле активности самовоспитания, она может стать предметом специального изучения и, вероятно, трансформироваться в убеждение.

Самооценка считается правильной (адекватной), когда мнение человека о себе сближается с тем, что он в действительности собой представляет. В тех случаях, когда человек оценивает себя необъективно, когда его мнение о себе существенно расходится с действительностью, его самооценка квалифицируется как неправильная (неадекватная). Последняя, в свою очередь, может быть заниженной, если человек недооценивает себя, и завышенной, если переоценивает. Оба отклонения затрудняют жизнь человека. Нелегко живется человеку замкнутому, неуверенному в себе, нерешительному, с низким уровнем притязаний. Конечно, он испытывает эмоциональный дискомфорт. Испытывает трудности и человек заносчивый, надменный, пренебрежительно относящийся к другим людям.

Самооценка социальна по своему происхождению. Если ребенку не уделяют должного внимания, пренебрегают им, если он постоянно слышит в свой адрес отрицательные оценки, то нет ничего удивительного в том, что у него формируется низкая самооценка. И наоборот, окруженный чрезмерным вниманием и постоянно захваливаемый ребенок приобретает завышенную самооценку. Несмотря на то что влияние жизненных обстоятельств на самооценку не всегда бывает таким прямым и очевидным, можно утверждать, что самооценка — это преломленный способ существования тех многочисленных прямых и косвенных оценок, которые человек получил от других людей. «...Человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку»[1].

С возрастом значение собственных ресурсов, питающих развитие самооценки, повышается. Если старшеклассник, как правило, лучше других справляется со сложными заданиями, почему бы ему не считать себя способным человеком?

---

[1] *Маркс К.* Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — Т. 23. — С. 62.

Один из методов исследования самооценки заключается в следующем: испытуемому предлагают перечень качеств личности, написанный в строчку, без порядковых номеров. Он должен выписать в столбик 15 качеств, которые ему нравятся больше других, т.е. которыми он хотел бы обладать. Это «идеальный список». Далее экспериментатор предлагает оценить каждое из этих качеств баллами от 1 до 15 с точки зрения их привлекательности для испытуемого. Балл 15 ставится против того качества, которое является самым желательным. Балл 14 присваивается качеству, которое по своей значимости занимает второе место, и т.д. Балл 1 ставится против того качества, которое нравится испытуемому меньше других. Это будет «ранжированный идеал».

После этого испытуемому предлагают снова приступить к ранжированию черт, но уже по другому основанию. Испытуемый должен теперь распределить те же качества личности с точки зрения их наличия в самом себе. С помощью рангового коэффициента корреляции подсчитывается степень связи между двумя рядами качеств, что и будет показателем самооценки.

Удовлетворение потребности в самоутверждении может быть представлено как поиск способов повышения самооценки. Тут самооценка особенно ярко выступает как фактор мотивации человеческой активности. Во всяком случае мотивационная эффективность самооценочных эмоций считается убедительно доказанной (Х. Хекхаузен). Строит ли человек дома, создает ли произведение искусства, учит ли детей, он вместе с тем строит (и повышает) свою самооценку.

Однако поиск способов повышения самооценки может привести и к неконструктивным способам самоутверждения личности. Согласно английскому исследователю Р. Бернсу, «индивид, обладающий низкой самооценкой, воспринимает других сквозь призму собственных тревог, страхов и неудовлетворенных потребностей»[1]. Поэтому он, конечно, затруднен в общении с другими людьми, но главное в том, что он, по Р. Бернсу, стремится повысить свою самооценку, «доказывая, что другие хуже, чем он сам». В связи с этим кажется понятным, что применительно к профессиям, основное содержание которых — влияние на других людей, заниженная самооценка может означать профессиональную непригодность. Р. Бернс замечает: «...Те учителя, которые способствуют не только умственному, но и личностному развитию школьников, отличаются в основном тем, что имеют более позитивные самоустановки»[2].

Вот еще одна иллюстрация, относящаяся на этот раз к подросткам: «Под влиянием неблагоприятных условий развития и вос-

---

[1] *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. — М., 1986. — С. 317.
[2] Там же. — С. 316.

питания в семье и в школе у ребенка формируется низкая самооценка. Если многочисленные попытки повысить самооценку социально приемлемыми способами не приносят желаемых результатов, то он обращается к асоциальным образцам поведения и к контрнормативным ценностям — тогда уровень самооценки повышается»[1].

Тут мы имеем дело с иным, но тоже неконструктивным способом повышения самооценки. Фактически это линия формирования личности правонарушителей и преступников, и главное здесь в нахождении новых ценностей, ориентация на которые повышает самооценку. В школе пренебрежительное отношение к учению и выполнению домашних заданий — это плохо, в асоциальной компании — хорошо. В школе воровство расценивается как преступление, в асоциальной компании — как доблесть и т.д.

Можно полагать, что различные антиалкогольные кампании были бы намного успешнее, если бы потребление спиртных напитков не было способом повышения самооценки. Отсюда можно полагать, что к потреблению алкоголя в большей степени склонны люди неуверенные в себе, тревожные, эмоционально неустойчивые. Выпил, стал увереннее в себе, более раскованным в общении, сам себе больше нравиться.

Дело, однако, осложняется тем, что существует не только общая самооценка, есть и так называемые парциальные самооценки. Некий студент может иметь реальные основания для высокой самооценки в сфере учебной деятельности, но неуверен и скован в общении с девушками. Другой — спортсмен, подающий большие надежды, а учебная работа для него — досадная необходимость, вызывающая страдания. Нет ничего удивительного в том, что человека тянет туда, где потребность в «хорошей» самооценке удовлетворяется легче.

Самооценка далеко не всегда легко распознается. Мы можем приписать хвастуну высокую самооценку. На самом деле у него, оказывается, низкая, «голодная» самооценка. Его так редко хвалили, что он перешел на «самообслуживание».

Одним из проявлений самооценки, притом действенным, является *уровень притязаний.* Есть люди, которые склонны подчинять свою активность достижению крупных, масштабных целей, другие имеют обыкновение регулировать свою жизнь постановкой ближних, более доступных задач. Один выпускник школы принимает решение поступить в вуз, несмотря на трудности, которые его ожидают на этом пути. Другой, с такой же подготовленностью и при прочих приблизительно равных условиях, ограничивает свои намерения обретением статуса квалифицированного

---

[1] *Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б.* Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 53.

рабочего. Уровень притязаний проявляется и в повседневной активности человека — в выборе трудности учебной задачи, темы курсовой работы, объекта для ухаживаний т.д.

Есть две основные характеристики уровня притязаний — высота, о которой, по существу, шла речь, и устойчивость, проявляющаяся в реакциях человека на успех и неудачу.

Ориентация на фактическое состояние самооценки и уровня притязаний школьника имеет большое значение в педагогической деятельности. Так, педагог может в течение некоторого времени «подбрасывать» ученику, имеющему длительную историю учебных неуспехов, задания полегче. Надо дать ему возможность пережить успех, вселить уверенность в дальнейших продвижениях и тем самым повысить самооценку и уровень притязаний. (Задачи 33, 34.)

4.6. Факторы и движущие силы развития личности

Индивид рождается с природными возможностями личностного развития, которые могут реализоваться только в обществе, прежде всего путем его включения в различные виды деятельности. В истории психологии в свое время выкристаллизовались две точки зрения: 1) развитие личности определяется в первую очередь наследственными факторами; 2) все здоровые люди по своим природным данным приблизительно равны, поэтому развитие личности зависит почти полностью от среды, обучения и воспитания. В первом случае переоценивалось значение биологических факторов, во втором — социальных. В связи с этим более прогрессивной представлялась третья точка зрения, признающая значение и тех и других факторов.

Несмотря на то что первые две точки зрения воспринимаются как противоположные, а третья — как их примиряющая, все они имеют общий признак: личность оказывается пассивным объектом приложения внешних по отношению к ней сил — природных и социальных. Они не учитывали, что по мере своего развития личность начинает сама выбирать, какие воздействия из окружающей среды окажут на нее влияние, какие — нет, а также решать, какие виды активности и деятельности будут в первую очередь способствовать ее развитию, какие отойдут на второй план. Г.Гегель заметил: «Обстоятельства или мотивы господствуют над человеком лишь в той мере, в какой он сам позволяет им это»[1].

О каком бы этапе развития личности ни шла речь, движущими силами ее развития являются противоречия. К числу противоре-

[1] *Гегель Г.* Философская пропедевтика // Работы разных лет : пер. с нем. : в 2 т. — М., 1971. — Т. 2. — С. 26.

чий, разрешающихся практически в течение всей жизни, относится противоречие между наличным фондом потребностей личности и требованиями общества. Так, на некотором этапе развития ребенок не умеет читать, но общество требует этого умения, и противоречие разрешается первоначально за счет его приобретения, а затем и становления соответствующей потребности. Другое противоречие — между потребностью и наличными способами ее удовлетворения. Сначала познавательная потребность удовлетворяется в чтении непосредственно привлекательных текстов, через некоторое время — в чтении книг, представляющих собой опосредствованный, например профессиональный, интерес.

Противоречия, свойственные каждому возрастному периоду, а также связанные с их разрешением кризисы возрастного развития специально изучаются в курсе возрастной психологии и учитываются в первую очередь педагогической психологией и педагогикой. (Задача 35.)

Задачи

Задача 23. Ниже приведены психологически значимые признаки человека. Отнесите эти признаки к одному из трех понятий — «индивид», «личность», «индивидуальность»: а) высокая чувствительность нервной системы; б) словесно-логическое запоминание; в) преобладание процесса возбуждения над торможением; г) абстрактное мышление; д) владение своим поведением; е) необычайно тонкое обоняние; ж) способность к сочувствию; з) высокая скорость образования условных связей; и) выделение себя из окружающего мира; к) ответственность за свои поступки; л) функциональная специализация полушарий головного мозга.

Объясните свое решение.

Задача 24. К какой из подструктур личности можно отнести каждое из следующих высказываний, если иметь в виду решение проблемы структуры личности А. В. Петровского.

1. В детском саду дети любят быть вместе с Сережей и даже предлагают ему личные вещи, чтобы он согласился с ними поиграть.

2. «Нет, весь я не умру... доколь в подлунном мире жив будет хоть один пиит» (А. С. Пушкин).

3. М. И. — человек с сильной волей, если уж наметит какую-нибудь цель, обязательно стремится ее достичь. Сказал, например, что бросит курить, и бросил ведь!

4. Вскоре после появления С. М. в бригаде обнаружилось, что он определенно симпатичен женской части коллектива.

5. У меня был учитель. Я с ним связь потерял. Говорят, что через несколько лет после нашего выпуска он перебрался на Сахалин. Но в трудную минуту я мысленно советуюсь с ним: «Что бы он сказал по этому поводу, как бы поступил на моем месте?»

6. «Пускай ты умер!.. Но в песне смелых и сильных духом всегда ты будешь живым примером, призывом гордым к свободе, к свету!» (М. Горький).

7. Он вглядывался в каждого нового знакомого с особым вниманием, стремясь его понять. По-видимому, у него был большой интерес к человеку.

Задача 25. Отвечая на экзамене на вопрос об отличии потребностей человека от потребностей животных, студент отметил, что животным свойственны только естественные (организменные, витальные) потребности: в пище, сне, температурном режиме и др., — что человеку, помимо естественных, присущи еще потребности общественно-исторического происхождения. Студент пояснил, что тут имеются в виду потребности в предметах человеческого быта и духовные потребности: познавательная, эстетическая и др., — которые принято называть высшими. Несмотря на то что ответ студента в данном плане можно было бы считать достаточно развернутым, экзаменатор признал ответ неполным и предложил еще подумать над вопросом.

Не могли бы вы существенно дополнить такой ответ?

Задача 26. В первом из приведенных ниже списков содержится перечень действий, поступков, которые могут быть совершены студентом. Второй список — перечень возможных мотивов поведения. Припишите поочередно каждому действию, поступку, обозначенному в первом списке буквами А, Б, В, Г, Д и т.д., несколько наиболее вероятных мотивов из второго списка, обозначенных цифрами 1, 2, 3, 4, 5 и т.д. (В.Ф.Петренко). Приписывать рекомендуется от двух до пяти мотивов. Способ выполнения задания может выглядеть, например, так: А — 1, 3, 6, 14. (Пусть наш образец не окажет внушающего влияния, приписывайте мотивы на свое усмотрение.)

Список 1 — действия, поступки.

А — вступил в научное студенческое общество;

Б — пришел на занятия, хотя имел справку от врача об освобождении;

В — отказался дать свой конспект товарищу;

Г — переехал из общежития на частную квартиру;

Д — прочитал на вечере свои стихи;

Е — на экзамене попросил преподавателя не ставить «хорошо», а разрешить прийти в следующий раз;

Ж — самостоятельно изучает древнегреческий язык;

З — после окончания вуза едет работать на периферию, хотя имеет все условия, чтобы остаться в областном центре;

И — предложил сам себя в старосты группы;

К — тратит бо́льшую часть времени на общественную работу;

Л — пригласил на вечеринку дочь декана;

М — скрывает от товарищей, что занимается в секции борьбы;

Н — весь семинар задавал каверзные вопросы;

О — признался, что все списал со шпаргалки, хотя преподаватель хотел поставить «хорошо»;

П — половину стипендии тратит на книги;

Р — пришел на занятия в выходном костюме;

С — 8 Марта подарил цветы всем девушкам своей группы;

Т — ведет себя на «ты» с молодым преподавателем;

У — посещает лекции в другом вузе;

Ф — отказывается от приглашения однокурсников на вечеринку;
Х — выступил на собрании, резко покритиковав товарища.

Список 2 — мотивы действий, поступков.

1. Познавательный интерес, стремление к знаниям.
2. Потребность в общении.
3. Желание вызвать восхищение, удивить.
4. Материальная заинтересованность.
5. Избегание неприятностей, административных санкций.
6. Подражание.
7. Необдуманный поступок.
8. Зависть.
9. Обида.
10. Стремление лидировать.
11. Желание поделиться опытом.
12. Сопереживание.
13. Стремление к веселой жизни.
14. Желание принести пользу обществу.
15. Так принято.
16. Стремление принести пользу товарищу.
17. Угодничество.

Задача 27. Путем включения в таблицу осуществите вероятностную классификацию следующих проявлений мотивации учения школьника:

– склонен задавать учителю вопросы, стремясь получить дополнительные сведения по изучаемому материалу;

– часто интересуется отношением товарищей к выполненному им заданию;

– проявляет интерес к анализу собственных ошибок;

– решает задачи, чтобы показать, что он не хуже других;

– учится по причине хорошего понимания общественной значимости учения;

– испытывает удовольствие от оказания помощи товарищам в выполнении заданий;

– справившись с задачей, ищет другие способы ее решения;

– с удовольствием берется за новые задачи и задачи повышенной трудности;

– учится ради одобрения родителей;

– выполняет задания, чтобы избежать неприятностей.

Мотивы учения			
Познавательные		Социальные	
Широкие познавательные	Учебно-познавательные	Широкие социальные	Узкие социальные

Задача 28. В начале урока учитель выразил надежду, что класс успеет решить три задачи из учебника. Он дал также краткую характеристику каждой задаче. Первую задачу осилили под руководством учителя, при решении второй задачи помощи потребовалось меньше. Тут учитель говорит: «До конца урока осталось приблизительно пять минут. Третью задачу мы, скорее всего, решить не успеем. Вы можете заняться чем хотите, только дисциплину, конечно, нарушать нельзя». Как можно сформулировать цель данного эксперимента, если учесть, что, во-первых, учитель специально вел урок так, чтобы остались эти пять минут, во-вторых, его больше всего интересует, кто же именно и сколько ребят возьмутся за решение третьей задачи?

Задача 29. Бывают ребята способные, но с особой тактикой учения. К урокам, следующим сразу после получения хорошей отметки, почти не готовятся. Потом, чувствуя, что их вот-вот спросят, готовят уроки старательно. Многие учителя стремятся стабилизировать их учение неожиданным контролем знаний. Можно ли дать вероятностную характеристику мотивации учения таких учащихся?

Задача 30. В 4-м классе на уроке математики учащимся было предложено решить две задачи. Ребят предупредили, что на решение обеих задач времени может не хватить. Учитель сообщил также следующее: за выполнение одного из заданий отметка будет выставлена в классный журнал и будет учитываться при выведении четвертной отметки; за другое задание отметка в журнал выставляться не будет, а засчитывается лишь для определения общего показателя, по которому класс будут сравнивать с другими параллельными классами. Очередность выполнения заданий предлагалось установить на свое усмотрение. В чем заключалась цель данного эксперимента, если принять во внимание, что исследователя интересовала как раз очередность выполнения заданий учащимися в условиях дефицита времени?

Задача 31. В.А.Сухомлинский писал: «Я старался окончить работу нашей школы («школы радости». — *А.Ш.*) в тот момент, когда у детей обострялся интерес к предмету наблюдения, к труду, которым они заняты. Пусть малыши с нетерпением ожидают завтрашнего дня, пусть он обещает им новые радости, пусть ночью снятся им серебряные искорки, которые рассыпает по земле Солнце».

Б.П.Никитин советовал: «... Никогда не следует доводить занятие играми до пресыщения, до того, что малышу не хочется играть ими... Наоборот, нужно заканчивать игру, как только промелькнет первый признак потери интереса к ней или даже немного раньше, чем малыш успеет наиграться, но пообещать, что завтра или «в другой раз» мы поиграем побольше, чтобы впереди была приятная перспектива — завтрашняя радость».

На чем основывается этот педагогический подход?

Задача 32. Как можно охарактеризовать мотивацию учения студента физико-математического факультета педагогического института, если он с удовольствием выполняет любые задания по физике и математике, с увлечением читает дополнительную литературу по этим предметам, участвует в исследовательской работе по линии НСО, но почти равнодушен к дисциплинам психолого-педагогического цикла: на занятиях пасси-

вен, задания выполняет без энтузиазма, не проявляет должной активности и на педагогической практике?

Задача 33. Индикатором какой самооценки предположительно может выступить каждое из следующих проявлений поведения школьника?

1. Замкнут, держится обособленно, избегает контакта со сверстниками.
2. Испытывает пренебрежительное отношение со стороны одноклассников.
3. Высокомерен, пренебрежительно относится к товарищам.
4. Робок, повышенно раним.
5. Бодр, активен, почти всегда пребывает в хорошем настроении.
6. Переживает по поводу своей устойчиво слабой успеваемости.
7. Тревожен, легко теряется в изменяющихся условиях.
8. Гордится тем, что учителя постоянно ставят его в пример одноклассникам.
9. Испытывает большое удовольствие от лести в свой адрес.
10. Часто намекает на свою внешнюю привлекательность.
11. Уравновешен, быстро приспосабливается к новым условиям.
12. Выступление перед товарищами — пытка для него.

Задача 34. В изучении уровня притязаний исследователь разложил перед испытуемым в один ряд шесть карточек с заданиями различной степени трудности, обращенных к испытуемому обратной стороной — так, что испытуемый получает информацию о степени трудности каждого задания (1, 2, ..., 6), но не может видеть самих заданий. Объяснив испытуемому порядок их размещения, экспериментатор предлагает испытуемому выбрать любое задание. После выполнения или невыполнения выбранного задания исследователь отчетливо сообщает испытуемому, справился он с заданием или нет, и предлагает взять любое другое задание. Таким образом, экспериментатор продолжает работу.

Попытайтесь оценить уровень притязаний относительно его высоты и устойчивости в описанных ниже случаях.

1. Испытуемый выбрал 1-е, самое легкое, задание. Быстро с ним справившись, взял 2-е (во всех случаях номером задания обозначается степень трудности). Опять легко справился, взял только 3-е.
2. Испытуемый выбрал сначала 6-е, самое трудное, задание, определенно не справился с ним, взял 5-е. Оно тоже оказалось слишком трудным. Потерпев с ним неудачу, принялся за 4-е.
3. В первом выборе испытуемый предпочел 5-е задание. Не справился. Во втором выборе взял 1-е задание, очень легко с ним справившись, взялся за 2-е.
4. Сначала выбрал 3-е задание. Справившись с ним, взялся за 4-е. Осилив его, выбрал 5-е.

Задача 35. В. А. Кан-Калик указал на факт совпадения личности учителя и инструмента его творчества; Б. С. Братусь рассматривает «личность как инструмент, орган, орудие обретения человеческой сущности»; Е. А. Климов пишет: «Личные качества человека в роли педагога — это... есть разновидность орудийных средств его деятельности».

Сопоставьте эти утверждения в целях нахождения общего и различного между ними.

Задача 23. Признаки *а*, *в*, *е*, *з*, *л* относятся к индивиду, это индивидные свойства. Остальные относятся к личности. Свойств, относящихся к индивидуальности, в приведенном перечне нет. Остается объяснить решение.

Задача 24. Предложим частичное решение задачи: 3 — интраиндивидная подструктура, ибо речь идет о характере; 1 — интериндивидная, так как представлена позиция мальчика в системе межличностных отношений; 2 — метаиндивидная. Поэт имеет в виду представленность своего творчества в других людях, свои вклады, которые будут жить после его смерти.

Задача 25. Надо заметить, что в ответе студента потребности общественно-исторического происхождения просто надстраиваются над естественными потребностями, оставляя последние без изменения. Разве мы вправе полагать, что развитие высших потребностей оставит без изменения естественные потребности? Говоря иначе, можно ли считать естественные потребности человека тождественными естественным потребностям животных?

Задача 26. Предложенное задание нужно выполнить до конца, без подсказки. Но перед обращением к разделу «Предлагаемые решения» можно подумать, какое отношение к вам самому (или самой) имеют приписываемые вами мотивы.

Задача 27. Поработаем над классификацией вместе. В 1-ю колонку таблицы впишем «с удовольствием берется за новые задачи и задачи повышенной трудности», во 2-ю — «справившись с задачей, ищет другие способы ее решения», в 3-ю — «учится по причине хорошего понимания общественной значимости учения», в 4-ю — «испытывает удовольствие от оказания помощи товарищам в выполнении заданий». Остается завершить работу.

Задача 28. Изучается мотивация учения школьников, притом как реальное (а не выраженное в словах) отношение к учению. О каких именно мотивах должна идти речь?

Задача 29. Можно признать несомненным недостаточное развитие познавательных мотивов, т.е. мотивов, связанных с самим содержанием учебной деятельности, с процессом ее осуществления, ибо иначе успеваемость была бы стабильной и высокой.

Задача 30. Здесь, похоже, «сталкиваются» два вида мотивации. Какие?

Задача 31. Надо задуматься, что происходит с мотивом, если прерывается деятельность, побуждаемая им. Исчезает ли он?

Задача 32. Адекватна ли данная мотивация сущности педагогической деятельности? Что можно сказать о профессионально-педагогической направленности личности?

Задача 33. Проявление 5 — индикатор позитивной адекватной самооценки, проявление 1 — неадекватной заниженной, 3 — неадекватной завышенной.

Задача 34. Относительно высоты уровня притязаний наиболее информативен первый выбор. Если в этом выборе испытуемый выбирает 1-е или 2-е задание, то уровень притязания — низкий, если 3-е или 4-е, то

уровень притязания — средний, если 5-е или 6-е — высокий. В 1-м случае, быстро справившись с самым легким 1-м заданием, наш испытуемый взялся лишь за 2-е, потом — только за 3-е. Значит, уровень притязаний — низкий, устойчивый. Это признак заниженной самооценки. Оцените аналогичным образом другие случаи.

Задача 35. Общее: личность или качества личности оказываются «инструментом», «органом», «орудием» или «орудийным средством». Но различие, похоже, заключается в том, кому это «средство» принадлежит.

Предлагаемые решения

Задача 23. Признаки *а*, *в*, *е*, *з*, *л* соотносятся с нервной системой. Это психологически значимые анатомо-физиологические образования. Остальные признаки — это личностные свойства, которые обретаются в системе общественных отношений, в деятельности, в процессе социализации и являются продуктом исторического развития общества. Что же касается индивидуальности, то она, будучи своеобразным сочетанием различных качеств, в том числе индивидных и личностных, не может выражаться в таких лаконичных предложениях. Образцы индивидуальности представлены в художественной литературе, в характеристике тех или иных образов.

Задача 24. 4 — интериндивидная; 5, 6 — метаиндивидная; 7 — интраиндивидная.

Задача 25. Во-первых, для удовлетворения своих естественных потребностей человек, в отличие от животных, использует результаты общественного разделения труда. Во-вторых, даже естественные потребности удовлетворяются человеком общественно-исторически выработанными способами. «Голод есть голод, однако голод, который утоляется вареным мясом, поедаемым с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, при котором проглатывают сырое мясо с помощью рук, ногтей и зубов» (К. Маркс). Таким образом, между человеком и предметом его естественной потребности стоит общество с его культурой, диктуя именно человеческий способ ее удовлетворения.

Задача 26. Решение данной задачи не только помогает усвоить понятие о мотивах человеческой активности, но дает еще кое-что. Дело в том, что, приписывая те или иные мотивы воображаемому студенту, вы неизбежно проецировали собственные позиции по отношению к различным действиям и поступкам. Говоря иначе, вы неосознанно наделяли воображаемого студента собственными мотивами.

Тут можно посоветовать обратить внимание на мотивы, которые вы приписывали чаще других. С довольно высокой степенью вероятности можно полагать, что они занимают важное место в структуре вашей личности. Можно выявить соотношение социально одобряемых (1, 2, 11, 12, 14, 16) и осуждаемых (5, 8, 10, 13, 17) мотивов. Запишите дробь, числитель которой — количество приписанных вами социально одобряемых мотивов, а знаменатель — осуждаемых. Можно задуматься над тем, каким именно действиям и почему вы приписываете «необдуманный поступок» и т.д. Похоже, что размышления дают некоторый материал для самовоспитания, не так ли?

Задача 27. В 1-ю колонку добавим проявление «склонен задавать учителю вопросы, стремясь получить дополнительные сведения по изучаемому материалу», во 2-ю — «проявляет интерес к анализу собственных ошибок», в 4-ю — «часто интересуется отношением товарищей к выполненному им заданию», «решает задачи, чтобы показать, что он не хуже других» и «выполняет задания, чтобы избежать неприятностей».

Задача 28. Целью проведенного учителем эксперимента является определение уровня развития широких познавательных мотивов учения у школьников.

Задача 29. Учение у этих ребят побуждается прежде всего узкосоциальными, позиционными мотивами.

Задача 30. Целью эксперимента было изучение школьников с точки зрения преобладания у них общественной или личной мотивации. Это преобладание определяется в зависимости от того, за какую задачу тот или иной школьник возьмется в первую очередь.

Задача 31. Если деятельность прерывается, то мотив ее, «не получив разрядки, должен сохранить свою актуальность» (М.Г.Ярошевский). Речь идет об эффекте, который специально изучался отечественным психологом Б.В.Зейгарник, ученицей К.Левина.

Задача 32. Мотивацию учения в педагогическом вузе можно считать полноценной, если мотивы изучения преподаваемых предметов подчинены мотивам освоения педагогической деятельности. По этому поводу Л.С.Выготский писал: «...Первое требование, которое мы предъявляем к учителю, заключается в том... чтобы он был истинным учителем раньше, чем математиком, словесником и пр.». Не так обстоит дело у нашего студента. Несмотря на наличие у него широких познавательных и учебно-познавательных мотивов в изучении физико-математических дисциплин, отмеченной выше подчиненности у него нет, поэтому мотивация учения (иерархия мотивов) у него неадекватна процессу освоения педагогической деятельности. Отсутствует профессионально-педагогическая направленность личности.

Задача 33. В пользу адекватной позитивной самооценки может быть истолковано еще проявление 11, в пользу неадекватной заниженной — проявления 2, 4, 6, 7, 9, 12, в пользу неадекватной завышенной — проявления 8 и 10.

Задача 34. Во 2-м случае уровень притязаний высокий устойчивый. Кажется, наш испытуемый придерживается стратегии «Падать с коня, так с высокого». В 3-м случае уровень притязаний высокий неустойчивый; в 4-м — средний устойчивый, что может трактоваться как проявление адекватной позитивной самооценки.

Задача 35. По В.А.Кан-Калику, это «средство» принадлежит личности, по Б.С.Братусю и Е.А.Климову — человеку. Но если мы поставим вопрос, какой инстанции в человеке данное «средство» принадлежит, то опять-таки должны будем сказать — личности. Значит, речь идет о том, что личность использует саму себя и свои особенности в качестве «средства» регуляции своей активности. Учитель, например, может осознанно использовать свои артистические способности или свой авторитет в решении педагогической проблемы.

Рекомендуемая литература

Каган М. С., Эткинд А. М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. — 1989. — № 4.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности / сост. А. Б. Орлов. — М., 2001.

Глава 5
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Относясь к деятельности как к всеобщему основанию культуры и сущности человеческого бытия, имея в виду деятельностный подход как методологическое основание психологических (и других) исследований, обратимся к основным положениям теории деятельности. Она поможет нам в восхождении от абстрактного к конкретным реальностям, имеющим практическое, в том числе и педагогическое, значение. При этом мы уточним само понятие деятельности, ознакомимся с ее структурой, а также рассмотрим ряд других вопросов, значимых для освоения любой деятельности.

5.1. Понятия «активность», «поведение», «деятельность»

Нам известно положение о том, что способом существования материи является движение. *Движение* — неотъемлемое свойство материи. На некотором этапе своего развития материя обретает новое качество и становится жизнью. Теоретически это означает, что и движение должно обрести новое качество. Этим качеством становится активность, всеобщая характеристика живых существ. *Активность* — это внутренне обусловленное движение организма, характеризующееся появлением во взаимодействии двух тел воссоздающейся и страдательной стороны. Организм под влиянием объективной нужды в некоторых условиях существования воссоздает свою целостность за счет разрушения других тел. Например, растение, развиваясь, разрушает существовавшие до него состав и структуру почвы.

Развитие жизни приводит к появлению животного, т.е. живого существа, испытывающего объективную нужду в условиях для своего существования и развития. Появляется потребность как источник активности животного. Однако качественно обновляется не только жизнь, но и способ ее существования. Этим способом становится поведение, которое реализуется в психических средствах приспособления к действительности, обусловливающих некото-

рую целостную систему движений организма. Особое значение приобретают закономерности рефлекторной активности животного.

Животное под влиянием изменяющихся условий существования медленно превращается в человека, что выражается уже в закономерностях антропогенеза. Однако этому новому качеству должен соответствовать качественно новый уровень поведения. Таковым становится ***деятельность*** *— поведение, побуждаемое мотивами и регулируемое осознанной целью.* Генетически исходным видом деятельности является труд, в котором человек «не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинить свою волю»[1]. ***Цель*** *— это идеальная модель, образ будущего результата, направляющий и регулирующий деятельность.*

В более широком общественном контексте В.В.Давыдов определил деятельность как «специфическую форму общественно-исторического бытия людей, состоящую в целенаправленном преобразовании ими природной и социальной действительности», и подчеркнул, что «в отличие от законов природы законы общества обнаруживаются только через деятельность»[2].

Руководствуясь приведенными определениями, мы назовем деятельностью возведение людьми плотины, научное исследование или воспитание детей, но не отнесем к деятельности хождение человека взад-вперед по причине сильного волнения, процесс постройки птицей гнезда или езду дрессированного медведя на велосипеде. Критерий для различения указанных форм активности ясен — наличие (или отсутствие) осознанной цели в качестве регулятора активности.

Деятельность не только сознательна и целенаправленна. Ядром психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева является *принцип предметности* деятельности. Деятельность всегда направлена на некоторый предмет, который необязательно является чем-то материальным и неодушевленным. Им может оказаться и другой человек, и группа людей, и человеческие отношения, и некоторая область знаний, и сам субъект деятельности, если, например, речь идет о самовоспитании.

Относясь к деятельности как способу существования личности (а также и общества), подчеркнем, что личность (как и общество) — это *субъект деятельности.* Принимая в качестве важнейшего психологического признака субъекта то, что он — «созна-

---

[1] *Маркс К.* Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — Т. 23. — С. 189.

[2] *Давыдов В. В.* Нерешенные проблемы теории деятельности // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 2. — С. 3.

тельно действующее лицо»[1], можно учесть и такие его характеристики, как «человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности»[2], человек, осуществляющий «авторизацию социально заданной деятельности»[3]. (Задачи 36, 37.)

5.2. Структура деятельности

В соответствии с общепсихологической теорией деятельности А. Н. Леонтьева деятельность побуждается мотивом, в котором опредмечиваются те или иные потребности. Достижение же цели, регулирующей деятельность, бывает более или менее отдаленным от начала деятельности. Поэтому в ее структуре можно выделить относительно законченные элементы, сохраняющие в себе основные свойства деятельности. Важнейшая цель деятельности педагога — создание условий для развития и саморазвития личности учащихся. Он разрабатывает тематические планы, готовит планы конкретных уроков, при проведении уроков проверяет выполнение домашнего задания, объясняет новый материал, организует процесс решения школьниками задач, реагирует на непредвиденные ситуации и т.д., после урока проверяет тетради. Каждый такой относительно законченный элемент деятельности называется *действием*. Если мы будем руководствоваться определением цели как образа будущего результата, то, по-видимому, должны сказать, что, в отличие от деятельности, регулируемой конечной целью, действие регулируется некоторой промежуточной целью. Однако, по А. Н. Леонтьеву, каждое действие не имеет собственного мотива, отличного от мотива всей деятельности. Ведь проверка учителем выполнения домашнего задания на уроке имеет смысл только в контексте своей включенности в педагогическую деятельность.

Одно и то же действие может участвовать в осуществлении разных видов деятельности. Действие посещения библиотеки обычно входит в состав познавательной деятельности, но оно может входить и в состав общения, если, например, побуждается надеждой студента «невзначай» встретить привлекательную сокурсницу. Одна и та же деятельность, например познавательная, может осуществляться в разных действиях: чтение книги, обращение за консультацией к преподавателю, участие в экскурсии и т.д.

Способ выполнения действия — это *операция*. Операция отвечает условиям, в которых выполняется действие. Так, действие

[1] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 335.

[2] *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. — М., 1994. — С. 6.

[3] *Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К.* Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 2001. — № 4. — С. 22.

обработки поверхности детали в зависимости от конкретных технических условий может быть осуществлено за счет различных операций. Вместе с тем действие, будучи сначала осознанным, поэтапно выполняемым, может по мере его многократного выполнения превратиться в операцию. Хорошим примером может быть сопоставление способа целенаправленного написания буквы первоклассником и взрослым человеком — в составе беглого письма.

Таким образом, по А. Н. Леонтьеву, последовательности понятий «деятельность», «действие», «операция» соответствует последовательность понятий «мотив», «цель», «условие». Значит, деятельность побуждается мотивом (или мотивами, которые могут быть в той или иной мере осознаваемыми), реализуется в действиях, регулируемых осознанной целью, действия же, в зависимости от тех или иных условий, осуществляются в операциях.

В теории деятельности есть еще одно понятие, которое нуждается в пояснении, несмотря на широкую распространенность. Это ***задача***, которая определяется как «цель, данная в определенных условиях»[1]. Решается же задача в выполнении действий и операций. Получается, что в наиболее общем виде любую деятельность можно представить как процесс решения множества задач (достижения промежуточных целей), завершающийся достижением конечной цели (мотив — цель) деятельности.

До сих пор мы рассматривали деятельность, взятую как бы в статическом плане. Переходя к плану динамическому, отметим, что в развитии личности виды деятельности сменяют друг друга. Каким же образом это происходит? Оказывается, при определенных условиях действие, входящее в состав деятельности, может обретать собственный мотив и превращаться в деятельность. Так, многие родители приобщают детей к чтению еще до их поступления в школу. Знакомят детей с буквами, учат читать по слогам и т. д. Что может быть привлекательного для ребенка в этом деле? Ровным счетом — ничего. Но он все-таки приобщается. Почему?

Действие чтения первоначально осуществляется в составе деятельности общения, в составе активности по сохранению благополучных отношений со взрослым человеком, которыми ребенок очень дорожит. Вот он и приобщается. Через некоторое время ребенок понимает, что с помощью чтения он сам может узнать много нового и интересного. Тогда он просит у взрослого книги, записывается в библиотеку, читает в свое удовольствие без всякого вовлечения и принуждения. Это означает, что чтение, первоначально имевшее статус действия в составе деятельности общения, теперь само превратилось в деятельность. Такие превращения получили у А. Н. Леонтьева название «сдвиг мотива на цель».

[1] *Леонтьев А. Н.* Указ. соч. — М., 1975. — С. 107.

Мотив деятельности общения «сдвинулся» на цель входившего в его состав действия чтения, и это чтение, имея теперь собственный мотив, обрело статус деятельности.

Однако деятельность под влиянием тех или иных обстоятельств, может утратить свой мотив и превратиться в действие. В связи с фактом снижения общей успеваемости учащихся при переходе в подростковый возраст нетрудно представить себе, что некий школьник, ранее осуществлявший полноценную учебную деятельность под влиянием прежде всего познавательных мотивов, перестал к ней относиться ответственно. Вместо нее он теперь выполняет суррогат учебной деятельности. На языке теории деятельности это означает, что он совершает лишь отдельные учебные действия, которые, вероятно, входят теперь в состав другой активности, может быть, активности избегания неприятностей.

Понятие о структуре деятельности помогает разобраться в специфике (а не в особенностях) той или иной деятельности. Например, менеджер-управленец должен создавать условия для развития личности сотрудников. Но если в его работе это создание соотносится с целями действий, а целью деятельности может быть организация производства товара или обеспечение эффективной рекламы, то в педагогической работе создание указанных условий является генеральной целью деятельности, отражающей как ее специфику, так и функцию в обществе.

Теория деятельности развивается. Показано, например, что повышение привлекательности некоторого действия или задачи вовсе не обязательно означает появление новой деятельности по логике сдвига мотива на цель. Вероятно, этот сдвиг происходит тогда, когда субъективная ценность действия или задачи достигает каких-то высоких значений. Наряду с этим сам феномен сдвига мотива на цель — только один из вариантов мотивационного опосредствования, за которым стоит эмоциональное переключение. Есть и иные варианты — сдвиг мотива на условие, средство, символ, сигнал[1].

В отечественной психологии утвердилось мнение, в соответствии с которым именно действие (значение которого в активности человека было хорошо представлено Г. Гегелем) должно выступить в качестве единицы анализа деятельности. Однако действия бывают весьма различными по составу и сложности. Мы вправе подготовку учителя к уроку назвать действием. Но когда он садится за стол, чтобы ею заняться, — это тоже действие. Сколько таких более частных действий (внешних предметных и внутренних умственных) входит в состав этой подготовки? Многое говорит о том, что теория деятельности еще ждет своих исследователей. (Задачи 38, 39, 40, 41.)

---

[1] *Вилюнас В. К.* Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990.

5.3. Интериоризация и экстериоризация действий

Представим себе ребенка, который на вопрос, сколько будет, если к трем прибавить четыре, сможет дать ответ только в том случае, если ему дать палочки, пуговицы или другие однородные предметы. Тогда он отсчитает три предмета, потом — четыре, затем их все снова пересчитает и скажет: «Семь». Ребенок постарше может обойтись без предметов, но прежде чем решить такую задачу, он что-то пошепчет и лишь после этого даст ответ. Наконец, «зрелый» первоклассник отвечает на такой вопрос сразу, без шепота и применения палочек. Это — процесс ***интериоризации***, т.е. *превращения действия из внешнего предметного во внутреннее умственное* через этап внешней речи. Подчеркнем, что речь идет о различных формах существования одного и того же арифметического действия — сложения.

Теперь представим себе иную ситуацию. Ребенка попросили поделить поровну восемь яблок между четырьмя членами семьи. Предположим, что он довольно быстро сориентировался в ситуации и тут же раздал безошибочно всем по два яблока. Что это значит? Это значит, что ребенок, прежде чем разделить фрукты между членами семьи во внешнем предметном действии, осуществил действие деления в уме. Мы имеем тут дело с процессом ***экстериоризации*** — *превращением внутреннего умственного действия во внешнее предметное.* Нетрудно видеть, что эти два процесса противоположно направлены.

В ходе развития личности интериоризуются и речевые действия. Ведь первоначально в онтогенетическом развитии речь выступает в функции внешнего общения, и лишь позднее она становится внутренней речью, орудием человеческого интеллекта. Интериоризуются отношения людей к действительности. Как мы уже знаем, отношения других людей к человеку имеют тенденцию обращаться в его самооценку. Таким же путем нравственные нормы поведения, принятые в обществе, присваиваясь человеком, становятся внутренними регуляторами его поведения. Л.С. Выготский применительно к психическому развитию человека сформулировал закон: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая»[1].

Экстериоризация имеет не меньшее значение. Если ребенок, реализуя свой замысел, строит крепость из песка, если конструктор представляет коллегам свою идею в речи, диаграммах и черте-

---

[1] *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1983. — Т. 3. — С. 145.

жах, если лектор объясняет студентам основные положения теории, то это все процессы вынесения содержания внутреннего плана сознания вовне, обращение «интрапсихического» в «интерпсихическое».

По-видимому, деятельность в целом не может быть исключительно интериоризованной или экстериоризованной. В деятельности ученого, конечно, преобладают умственные действия и процессы, но она не может обойтись без оперирования образами и внешних предметных действий. Осуществление физического труда невозможно без внутреннего плана и соответствующих умственных действий. Психическое развитие человека происходит в двух этих процессах. Если по Л.С. Выготскому, интериоризация соотносится с законом психического развития, то, вероятно, экстериоризация — тоже закон, а оба эти закона вместе вполне могут вписаться в более общий гегелевский закон единства и борьбы противоположностей. (Задачи 42, 43.)

5.4. Освоение деятельности. Системогенез деятельности

При определенных условиях действие обращается в навык. ***Навык*** *— это действие, ставшее автоматизированным в результате многократного повторения.* Напомним, что автоматизации подвергается именно процесс выполнения действия, над которым контроль со стороны цели сохраняется. (Без такой цели на основе движений формируются навыки у животных и человека в раннем детстве.)

Сам процесс автоматизации сопровождается изменением *приемов исполнения действия.* Так, несколько отдельных движений в управлении суппортом токарного станка постепенно превращаются в единый акт, который выполняется все быстрее и увереннее. Наряду с этим совершенствуются *приемы сенсорного контроля действия.* Приступая к обучению игре на аккордеоне, человек сначала контролирует свои движения и на ощупь, и зрительно. Постепенно, однако, необходимость в зрительном контроле отпадает, достаточно одного осязательного, качество которого, конечно, повышается. Изменяются *приемы центрального регулирования действия.* Внимание все меньше концентрируется на процессе осуществления действия и все более переносится на условия его реализации. Так, наш аккордеонист, став опытным музыкантом, может сосредоточить внимание, например, на качестве исполнения детьми танца, а не на собственной игре.

Процесс формирования навыка в исследовательских или учебных целях часто изображают графически. На оси абсцисс указывают номер упражнения, а на оси ординат — количество ошибок или затрачиваемое на упражнение время. Хотя кривые научения

могут быть различными, общая тенденция при обозначенных условиях заключается в падении количества ошибок или затрачиваемого времени с возрастанием порядкового номера упражнения.

Педагогически важным является вопрос о переносе навыков. Ведь новый навык в своем формировании взаимодействует с теми, которые уже имеются в опыте человека. И тут может оказаться, что ранее сформированный навык помогает выработке нового. Тогда говорят о положительном переносе навыка или индукции навыков. Это происходит, когда есть высокая степень сходства приемов исполнения и сенсорного контроля действий. Так, навык работы напильником облегчает формирование навыка резания металла ножовкой, наличие этих навыков может содействовать формированию навыка строгания. В иных случаях действия могут восприниматься как сходные, однако в способе их исполнения или контроля может быть существенное различие. Тогда ранее усвоенный навык мешает формированию нового. В этом случае говорят об отрицательном переносе навыка или интерференции навыков. Так, если токарь ранее работал на станке, у которого самоход включался поворотом рычага вверх, и теперь начинает работать на новом станке с поворотом соответствующего рычага вниз, то он долго будет испытывать досаду от ошибок. Другим примером может служить переход транспорта в Швеции с левостороннего на правостороннее движение. В результате произошло большое количество аварий. Последний пример наталкивает на мысль, что закономерность переноса относится не только к двигательным, но и к интеллектуальным навыкам.

Навык, ставший потребностью, является *привычкой.* По содержанию различают привычки гигиенические (чистить зубы два раза в день), организации труда (убирать со стола все предметы, не имеющие отношения к работе), умственной деятельности (привычка многостороннего подхода к анализу явлений), нравственного поведения (уступать место старшим в транспорте) и т.д. Привычки делят также на полезные, которые мы уже проиллюстрировали, и вредные (от привычки ковырять в носу до привычки перебивать собеседника во время разговора).

Заметим, что процесс воспитания человека — это в значительной степени и процесс воспитания социально одобряемых привычек.

Формой освоения действия или совокупности действий является *умение.* В литературе существуют два варианта трактовки содержания понятия «умение». В соответствии с первой из них умение оказывается некоторым промежуточным этапом освоения действия. И тогда можно сказать, что сначала ученик умеет работать напильником, т.е. выполнять действие с положительным результатом, и лишь дальнейшие упражнения приводят к тому, что у него формируется навык опиливания. Навык, таким образом,

венчает умение. В другой трактовке умение включает в себя навыки. Так, умение решать некоторый класс математических задач может включать в себя анализ условий и требований задачи, а также оперирование правилами и навыками. Речь идет о процессе, который целиком автоматизироваться не может и поэтому всегда будет существовать на уровне умения. Получается, что критерием различения навыка и умения остается факт автоматизации процесса их осуществления.

Освоение деятельности личностью не может исчерпываться формированием навыков, привычек и умений, ибо, во-первых, деятельность, реализуясь в действиях, не является их суммой (говоря иначе, деятельность не является аддитивным образованием), во-вторых, деятельность не сводится к указанной реализации, так как имеет мотивационную основу, в которой, как мы уже видели, тоже происходят превращения.

В истории психологии отчетливо различаются понятие о деятельности, взятой в ее объективных, выкристаллизовавшихся в общественной практике характеристиках, и понятие деятельности в состоянии ее освоения (или освоенности) субъектом. До сих пор мы держались в основном первого плана. Теперь обратимся ко второму.

В соответствии с концепцией системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова, человек в процессе освоения профессии *распредмечивает* нормативный способ деятельности, в качестве которого она предстает перед ним, превращая его в индивидуальный способ деятельности. (Распредмечивание — это процесс, в котором свойства и «логика» предмета становятся достоянием человека, его способностей.) «Внутренней, интимной стороной овладения профессией является формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переструктурирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий»[1]. Узловым моментом формирования психологической системы деятельности является развитие профессионально важных качеств (ПВК) личности. При этом происходит соответствующая требованиям деятельности перестройка операционных механизмов, относящихся к исходным психологическим свойствам, в оперативные.

Автор выявил основные компоненты функциональной системы деятельности: мотивы, цели и программы деятельности, ее информационную основу, звено принятия решений и подсистему деятельностно важных качеств. Сделав эти компоненты основными аспектами анализа, В.Д. Шадриков проанализировал ряд видов деятельности, в том числе и учебную, и этим показал универсальность своего подхода к освоению деятельности.

---

[1] *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности — М., 1994. — С. 11.

Спектр психических образований, которые могут выступить как ПВК личности, очень широк. Ими могут быть кратковременная образная память, память на движения, глазомер, сенсомоторная координация, техническое мышление и др. Относительно педагогической профессии качества, видимо, будут иными, чем применительно к техническим профессиям. И тут дело не только в том, что мера в педагогическом такте — более сложная реальность, чем глазомер во взаимодействии субъекта с техническим устройством, а педагогическое мышление отличается от технического. Важнее, что в состав ПВК педагога входят такие психические образования, как, например, нравственные черты характера, которые обычно в составе способностей к техническим видам деятельности не упоминаются.

В процессе развития ВПК деятельность приобретает своеобразное выражение, что означает формирование *индивидуального стиля деятельности*, под которым, по Е.А. Климову, следует понимать систему индивидуально-своеобразных приемов и способов действия, обеспечивающих успешное выполнение человеком определенной деятельности. Так, одни учителя, от природы подвижные, оперативные, находчивые в непредвиденных ситуациях, не очень тяготеют к подробной разработке планов уроков, предпочитая ограничиваться общими контурами предстоящей работы. Другие — более медлительны и чувствительны. Они достигают высоких результатов за счет предварительного кропотливого поиска интересного для учащихся материала, за счет тщательной подготовки урока. По В.С. Мерлину, понятие «стиль» относится к «зоне неопределенности деятельности», обусловливающей «вариативность частных и промежуточных целей, операций и движений»[1].

В наибольшей степени изучена обусловленность индивидуального стиля деятельности типом нервной системы, темпераментом человека. Однако уже есть исследования, показывающие влияние на стиль мотивации деятельности, волевых качеств личности, других особенностей характера, а также преимущественной ориентации субъекта на процесс деятельности, его результаты или на процесс и результаты.

Представляется уместным одно замечание. Именно отнесенность понятия об индивидуальном стиле к представлению об *успешном* выполнении деятельности придает смысл вопросу о культивировании этого стиля педагогическими средствами. Ведь понятию «стиль» придается иногда другое значение, когда, например, говорят, что некоторый руководитель снят с работы за автократический стиль руководства. Если дело имеет такой финал, то это,

---

[1] *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986. — С. 162.

по-видимому, означает, что индивидуальные особенности руководства вышли за пределы «частных промежуточных целей», т.е. за пределы понятия «индивидуальный стиль деятельности», по В.С. Мерлину и Е.А. Климову.

Успешность освоения деятельности, конечно же, зависит от мотивационной основы этого освоения. Если учебно-профессиональная деятельность побуждается в первую очередь привлекательностью профессии, то это означает более качественное и скорое формирование стиля деятельности. Наряду с этим в научной литературе уже имеются указания на то, что успехи субъекта в освоении стиля деятельности оказываются фактором повышения уровня мотивации процесса его освоения.

Таким образом, *освоение деятельности — это многосторонний и многоплановый процесс, включающий в себя формирование навыков и умений, освоение способов мышления и стиля деятельности, развитие ее мотивационной основы и профессионально важных качеств личности.* Это процесс, в котором вновь возникающие продукты, средства и способы действия «сразу же включаются в дальнейшее протекание процесса в качестве его новых внутренних условий»[1].

5.5. Виды деятельности

Существуют виды деятельности, которые выделяются по различным основаниям. Различают труд, познание и общение (Б.Г. Ананьев). В иной плоскости указывают на преобразующую, познавательную, ценностно-ориентационную деятельности и общение (М.С. Каган). В социологии выделяют производственную, политическую, художественную, научную, религиозную и другие виды деятельности. В иных случаях различают творческую и репродуктивную, управленческую и исполнительскую деятельность. В психолого-педагогических науках наибольшее признание получила традиция выделения трех основных видов деятельности — игровой, учебной, трудовой.

Игровая деятельность. Играют животные, у которых, по высказыванию К. Гросса, инстинктивные формы поведения недостаточны для приспособления к изменчивым условиям существования. Кто из нас не наблюдал забавные игры котят и щенят? Играют младенцы. Ребенок, научившийся сидеть, бросает с кроватки мяч на пол, взрослый подает ему мяч, малыш снова бросает. К удовольствию малыша игра может продолжаться довольно долго, даже если мяч заменить на другую игрушку, например игру-

---

[1] *Брушлинский А. В.* Мышление и прогнозирование. — М., 1979. — С. 62.

шечный автомобиль. Можно ли, однако, игру животного или младенца назвать деятельностью? Нет. Это игровое поведение.

О деятельности можно говорить с появлением цели как регулятора поведения. Вот когда малыш подрастет, будет нагружать игрушечный автомобиль песком, перевозить груз в другое место, сопровождая перемещения характерными для машины звуками, разгружать песок, а потом, может быть, строить что-то, тогда мы уже точно будем иметь дело с игровой деятельностью. Тут ребенок обращается с игрушкой как с заместителем, знаком настоящего предмета, поэтому и говорят, что игра имеет знаковую природу. Во-вторых, он совершает по отношению к игрушке действия, моделирующие действия взрослых людей. Суть остается той же, если ребенок, не располагая игрушкой, заменит ее похожим предметом (автомобиль — бруском, стулья — кубиками, тарелки — фишками и т.д.).

Игра с игрушками дополняется *конструктивными играми*. Дети что-то строят из песка, кубиков, бумаги, картона, деталей конструктора. На первых порах цели игровой деятельности бывают неустойчивыми. У ребенка, затевающего постройку из песка, спросили: «Что ты строишь?» — «Кремль». Через некоторое время повторили этот вопрос. «Гараж», — ответил ребенок. Трудности «строительства» кремля легко изменили цель. Кстати сказать, эта неустойчивость целей обнаружена и в изобразительной деятельности детей.

Далее на сцену выходит *сюжетно-ролевая игра*. Дети играют «в школу», «в больницу», «в магазин», «в космонавтов» и т.д. В этом типе игры моделируются формы активности взрослых людей, их взаимоотношения, функции по отношению друг к другу, в том числе и профессиональные. Использование предметов подчинено этому моделированию, вместе с тем предметные действия все чаще замещаются речевыми. Это своеобразная школа освоения социальных ролей взрослых, школа социального созревания, поэтому имеет большое значение, играют ли дети «в космонавтов» или «в бандитскую разборку».

Данная школа продолжает существовать в *игре по правилам*, в которой участники игры становятся носителями этих правил. Однако здесь дети играют не только для того, чтобы играть, но и для того, чтобы выиграть. Этим обстоятельством намечается выход из игры.

Значение игры в развитии личности трудно переоценить: это и физкультура, и исследование действительности, и творчество, и опыт взаимодействия с другими людьми. В игре развиваются непроизвольные психические процессы — память, мышление, воображение, практические действия, взаимопонимание, способность к сотрудничеству, умение настаивать на своем и уступать другому.

Учебная деятельность. Мы уже знаем, что животные при жизни многому научаются, что у них формируются соответствующие навыки, а у высших из них — зачатки мышления. При этом развиваются соответствующие образы и даже представления. Дрессированные животные, бывает, умиляют нас своими возможностями. Значит, животное может учиться? Нет, оно может, приспосабливаясь к изменяющимся условиям, *научаться*, при этом осознанная цель — чему-то научиться — у животного отсутствует. Научается многому и человеческое дитя. Ребенок научается сидеть, ходить, пользоваться ложкой, говорить и т.д. Непроизвольные формы усвоения социального опыта присущи человеку в течение всей жизни, ведь практически в любой деятельности он чему-то научается. Научение, имеющее в своей основе образование условно-рефлекторных связей, свойственно и животному, и человеку.

Способность *учиться* приходит к ребенку лишь тогда, когда усвоение тех или иных знаний, навыков, способов мышления становится его целью. Говоря иначе, учение — это деятельность, имеющая в качестве своей цели научение. «...Деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта»[1]. Значит, учение — специфически человеческая деятельность.

В соответствии с концепцией учебной деятельности Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова у дошкольников имеются предпосылки учебной деятельности, в частности познавательный интерес. Возрастом вхождения в учебную деятельность и освоения ее структуры является младший школьный возраст, тогда же происходит активное становление субъекта этой деятельности. Однако зрелым субъектом учения может стать подросток, способный осуществлять полноценную учебную деятельность. Это значит, что при работе со сложным учебным материалом он оказывается в состоянии самостоятельно формулировать учебные задачи, а при осуществлении учебных действий столь же самостоятельно реализовать необходимые виды самоконтроля. В старшем школьном возрасте развитие учебной деятельности сопрягается с проблемами социальной и профессиональной ориентации. Однако данный вопрос требует учета особенностей учащихся, ибо можно представить себе подростка, осуществляющего полноценную учебную деятельность, и студента, который такой деятельности не осуществляет.

Неотъемлемой составляющей процесса становления полноценной учебной деятельности и ее субъекта является формиро-

---

[1] *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. — М., 1986. — С. 134.

вание *умения учиться.* Это сложное комплексное умение, включающее общие саморегуляционные умения (например, умение организовывать время своей жизни в интересах учения, умение планировать учебную работу и др.) и общие инструментальные умения (например, умение систематизировать учебный материал, умение преобразовывать материал для наилучшего запоминания и др.). Обобщая данные значительного количества исследований, посвященных умению учиться, можно представить его становление как возрастание самостоятельности учащегося, когда его учебная активность ассимилирует все более широкий спектр элементов, функций, задач, первоначально принадлежавших педагогической деятельности. Это означает совпадение предмета педагогической и учебной деятельности, которое, вероятно, и является фактической основой сотрудничества педагога и учащегося.

Значение рассматриваемого умения в становлении полноценной учебной деятельности и ее субъекта трудно переоценить. Похоже, что сбывается предсказание американского футуролога О. Тоффлера, относящееся к 1971 г.: «Завтрашний безграмотный человек будет не тем, кто не умеет читать, а тем, кто не научится учиться»[1].

Трудовая деятельность. Переходя к краткой характеристике трудовой деятельности человека, напомним, что ее биологической предпосылкой считаются орудийные действия животных (или, лучше сказать, их орудийное поведение). В составе своего поведения животное воздействует одним предметом на другой. Однако палка, послужившая средством доставания банана, за пределами данной ситуации перестает интересовать животное. Она уже больше не орудие. За человеческим же орудием закреплена общественно и исторически сложившаяся функция — служить средством достижения некоторой цели. Люди передают свои орудия труда из поколения в поколение, они учатся ими пользоваться, усваивая тем самым общественно-исторический опыт.

Трудовая деятельность осуществляется с целью производства материальных и духовных благ. В качестве этих благ могут выступать самые различные продукты труда: питание, одежда, мебель, машины, энергия и др., — а также произведения духовной культуры: концепции и теории, идеология, художественные образы, способы организации людей, их обучения, лечения и т.д.

Принято отмечать, что трудовая деятельность является общественной как по своей природе (соответствует нуждам общества, его заказам), так и по характеру (разделение труда приводит к тому, что человек не производит всего того, что ему нужно, он

---

[1] Цит. по: *Лисовский В. Т., Дмитриев А. В.* Личность студента. — Л., 1974. — С. 92.

получает различные блага от общества в обмен на свой труд). Поэтому даже в тех случаях, когда человек осуществляет так называемую индивидуальную трудовую деятельность, она продолжает сохранять свою общественную обусловленность. Ведь она зависит от места, занимаемого им в обществе, от общественных условий, которые несут в себе мотивы и цели его деятельности, средства и способы ее реализации, от оценок других людей.

Было бы неправильно думать, что существуют отчетливые возрастные границы между тремя рассмотренными видами деятельности. Когда ребенок играет, он многому научается, да и играть он тоже научается. С посещением школы ребенок не перестает играть, играют и взрослые люди. Они не только трудятся, но и учатся в труде. К труду дети хорошо приобщаются в дошкольном возрасте. Учителя в целях повышения уровня мотивации учащихся применяют дидактические игры, в интересах более качественного освоения взрослыми людьми управленческих профессий используются коммуникативные и деловые игры.

Вместе с тем доминирование некоторого вида деятельности на том или ином возрастном этапе позволяет их расположить в приведенном порядке.

Более того, есть, как уже отмечалось, учение о ведущей для того или иного возраста деятельности. Так, для дошкольника *ведущей* деятельностью является игра, именно она вносит решающий вклад в развитие его личности. Отсюда важнейшая задача всех взрослых людей, занимающих по отношению к нему позицию воспитателя, — обеспечить необходимые условия для развития игровой деятельности, чтобы она действительно внесла вклад, который мы в общих чертах выше представили. В студенческом возрасте ведущей является учебно-профессиональная деятельность. Ее вклад в развитие личности определяется тем, на каком уровне данная деятельность осуществляется. Одно дело, если первостепенную роль тут играют профессионально-познавательные мотивы, другое — если какие-нибудь утилитарные. Тогда и о полноценной учебно-профессиональной деятельности говорить не приходится. (Задача 44.)

Задачи

Задача 36. Руководствуясь содержанием разд. 5.1, внесите недостающие термины в таблицу.

Материя			
Движение			

Задача 37. Оцените, в каких из следующих суждений термин «деятельность» используется корректно? Каков общий принцип использования данного термина?

1. В педагогических вузах изучается курс «Анатомия и физиология высшей нервной деятельности».
2. Деятельность — способ существования личности.
3. Психическая деятельность головного мозга изучалась многими учеными.
4. Большое значение в воспитании имеет принцип деятельностного подхода к изучению процесса развития личности.
5. Деятельность реализуется в действиях.
6. Деятельность животного оказалась не соответствующей условиям задачи.
7. Кора головного мозга — орган психической деятельности.
8. Педагогическая деятельность — один из самых сложных видов деятельности.
9. Деятельность рыб обусловливалась следующими обстоятельствами...
10. Одним из видов деятельности является ходьба.
11. В мышлении большую роль играет интуитивная деятельность.

Задача 38. Сгруппируйте указанные ниже признаки по их отнесенности к различным компонентам структуры деятельности.

1. Реализует отношение человека к миру.
2. Определяется как способ выполнения действия в конкретных условиях.
3. Является молярной, неделимой единицей жизни субъекта.
4. Кристаллизуется в орудии труда.
5. Побуждается мотивом.
6. Не имеет собственного мотива, отличного от мотива всей активности.
7. Может передаваться машине.
8. Регулируется целью, т.е. представлением о будущем результате.

Задача 39. Какие виды действий перечислены ниже, какие из них можно считать решением задачи?

1. Складывание книг и других школьных принадлежностей в портфель.
2. Опознание предмета, замаскированного в картинке.
3. Запоминание грамматического правила.
4. Решение математического уравнения.
5. Преобразование текста для наилучшего запоминания.

Задача 40. Выясните, какие понятия психологии деятельности зашифрованы в тексте знаками «*X*», «*Y*», «*Z*». Приведите собственные примеры, иллюстрирующие данные в тексте преобразования.

1. Если *X* утратит мотив, вызвавший ее к жизни, то она превратится в *Y*, реализующее, может быть, совсем другое отношение к миру, другую *X*.
2. Если *Y* обретет собственный мотив, то оно станет особой *X*.
3. Наряду с этим *Y* может трансформироваться в *Z*, являющуюся способом осуществления *Y*.

Задача 41. Дайте краткую психологическую характеристику изменения, произошедшего с Николаем.

Осенью отец пообещал пятикласснику Николаю, у которого учение не складывалось, что купит ему велосипед, если он хорошо закончит учебный год. Наряду с этим отец, чувствуя, что обещанный подарок сам по себе не приведет к желаемому результату, взял под основательный контроль учебу сына. Помогал ему в выполнении домашних заданий, при этом ставил перед ним вопросы, обеспечивающие хорошее понимание материала, предлагал занимательную литературу, стремился вовремя одобрить его успехи, часто беседовал с учителями, даже одноклассниками.

Учебный год был завершен успешно, по двум предметам вышли пятерки. Бывало, Коля объяснял решение трудных задач одноклассникам и этим очень гордился. Велосипед, конечно, был торжественно вручен. Отметим, что Коля учился с желанием и в последующих классах, хотя никакие подарки уже не обещались.

Задача 42. Какие превращения действий представлены ниже?

1. Стремясь освоить прием определения правого и левого берега реки, младший школьник вначале клал карту перед собой на пол, поворачивался лицом по направлению течения реки и руками показывал соответствующие берега. Вскоре необходимость в этом отпала, так как ученик мог уже мысленно осуществить эти повороты и ориентации.

2. Художник изобразил пейзаж, который первоначально создавался «внутренним взором».

3. Результаты действий, совершенных школьником в уме, записываются им на бумаге и изображаются в виде схемы.

4. В соответствии с теорией планомерного (поэтапного) формирования умственных действий учащиеся сначала усваивают действие в обращении с материальными предметами или их материализованными эквивалентами, затем осуществляют его в громкой речи и, наконец, выполняют в уме.

Задача 43. Ниже приводятся различные высказывания. Надо разобраться, в каких из них представлен процесс интериоризации, в каких — экстериоризации.

1. «Выступая в качестве внутренней речи, речь как бы отказывается от выполнения первичной функции, ее породившей: она перестает непосредственно служить средством общения, для того чтобы стать... формой внутренней работы мысли» (С.Л. Рубинштейн).

2. Результаты умственных действий, совершенных учащимися в ходе решения задачи, реализуются в практическом преобразовании предметов.

3. «Если через процесс осознания материальное переходит в идеальное, приобретает идеальную (отраженную) форму существования, то посредством действия идеи, мысли замыслы человека переходят в действительность и, воплощаясь в ней, приобретают материальную форму существования» (С.Л. Рубинштейн).

4. В зависимости от того, как относятся к ребенку и оценивают его окружающие, у ребенка складывается собственное отношение к себе, самооценка и уровень притязаний. «Общественные требования (или ка-

кая-то их часть) усваиваются ребенком и превращаются в его собственные требования к самому себе» (М.С.Неймарк).

5. «...Ощущая на себе, "на теле своей жизни" доверие другого, человек и сам начинает верить в свои возможности, поднимается в собственных глазах» (Е.В.Субботский).

6. Самооценка личности, будучи важнейшей образующей человеческого характера, проявляется в тех действиях и поступках, которые человек совершает.

7. «...Чем больше мать тревожится о здоровье и настроении ребенка, тем более мнительным и фиксированным на себе становится сам ребенок» (Н. Белова).

8. «Педагогу очень важно учитывать, что, какие бы требования он ни предъявлял подростку, они не будут действенны до тех пор, пока не станут собственными требованиями ребенка по отношению к самому себе» (Н.И.Гуткина).

9. Сознательная внутренняя дисциплина, т.е. самодисциплина, не нуждающаяся в принудительных мерах, предполагает глубокое усвоение человеком норм поведения, существующих в обществе (Г.И.Кузнецова, В.Д.Харченко).

10. «...Пряник и Кнут (поощрение и наказание, одобрение и неодобрение) воздействуют извне. Все понятно. Усилия воспитателя направлены на то, чтобы загнать Пряник и Кнут внутрь воспитываемого и тем освободиться от необходимости воспитания» (В.Л.Леви).

11. «Ценность драматургической аналогии состоит в том, что она помогает... пояснить, как интрапсихическое (внутренний мир индивида) проявляет себя через интерпсихическое (межличностные отношения), как интерпсихические феномены преобразуются в атрибуты высших психических функций индивида» (Ю.Н.Емельянов).

Задача 44. Распределите умения, относящиеся к учебной деятельности (по Н.П.Ничипоренко) на три группы, снабдив каждую из них своим названием. Какие из этих умений входят в состав умения учиться?

1. Умение систематизировать учебный материал.
2. Умение провести химический эксперимент.
3. Умение корректировать отдельные этапы процесса учения.
4. Умение сотрудничать с другими людьми в ходе учения.
5. Умение решать качественные физические задачи.
6. Умение выделять главное в учебном материале, конспектировать, составлять тезисы.
7. Умение организовать время своей жизни в интересах учения.
8. Умение строить график функции по формуле.
9. Умение обобщать, делать выводы.
10. Умение анализировать ход учения с точки зрения его соответствия поставленной цели.
11. Умение анализировать условие задачи.
12. Умение учитывать особенности своей личности в организации учебной работы.
13. Умение перевести иностранный текст.
14. Умение проверять гипотезы.
15. Умение преобразовывать материал для наилучшего запоминания.

16. Умение использовать логические приемы мышления на любом учебном материале.

17. Умение планировать свою работу.

18. Умение пользоваться периодической системой Д.И.Менделеева.

19. Умение выбрать способ учения, соответствующий наличной ситуации.

20. Умение осуществлять анализ исторической ситуации.

21. Умение формулировать и определять значимость целей и задач учебной деятельности.

22. Умение разобрать предложение и обозначить его члены.

Подсказки к задачам

Задача 36. В верхнем ряду недостающие термины «жизнь», «животное», «человек». В этом ряду при движении слева направо каждая последующая реальность означает качественно новую ступень развития предыдущей. Аналогичным образом должно обстоять дело и в нижнем ряду. Наряду с этим, как отмечено в разд. 5.1, движение является способом существования материи, ее неотъемлемым свойством. Такое же соотношение должно быть характерным для всех последующих пар категорий.

Задача 37. О корректном использовании термина «деятельность» правомерно говорить применительно к суждениям 2, 4, 5, 8.

Задача 38. Укажем лишь, что в приведенном перечне содержатся признаки деятельности, действия и операции.

Задача 39. Виды действий следующие: 1) внешнее предметное действие, 2) действие восприятия (перцептивное действие), 3) действие запоминания (мнемическое действие), 4) мыслительное действие, 5) учебное действие. Для ответа на вторую часть вопроса нужно задуматься над соотношением понятий «действие» и «задача».

Задача 40. X — деятельность, Y — действие, Z — операция. Теперь надо привести примеры, подходящие к каждому из трех преобразований.

Задача 41. Меры, предпринятые отцом, были направлены на формирование мотивации учения, и в первую очередь на культивирование познавательных мотивов. А велосипед зачем обещан? Не похожа ли эта задача на предыдущую?

Задача 42. В п. 1 и 4 речь идет о превращении внешних предметных действий во внутренние умственные. В п. 2 и 3 иллюстрируется обратный переход.

Задача 43. В первом высказывании представлен процесс интериоризации, во втором — экстериоризации, в третьем — оба эти процесса. Надо завершить работу.

Задача 44. Речь идет о трех группах умений: общих саморегуляционных, общих инструментальных и частных предметных умениях.

Предлагаемые решения

Задача 36. В нижнем ряду: «активность», «поведение», «деятельность». Таким образом, получается: активность — способ существования жиз-

ни, поведение — способ существования животного, деятельность — способ существования человека в его высшем личностном проявлении.

Задача 37. Согласно теории деятельности А. Н. Леонтьева, термин «деятельность» относится к процессам, регулируемым осознанной целью. Субъектом деятельности является личность (или общество). Поэтому, строго говоря, не может идти речи о деятельности какого-либо органа, например нервной системы, головного мозга, или деятельности животных. Не являются деятельностью автоматизированные формы поведения или звенья мыслительного процесса.

Задача 38. Признаки 1, 3, 5 характеризуют деятельность; 6 — действие; 2, 4, 7 — операцию. Признак 8 относится и к деятельности и к действию.

Задача 39. Все сознательные человеческие действия являются процессом решения задачи. Ведь задача — это цель, данная в определенных условиях, а действия — процесс, направленный на достижение цели.

Задача 40. Приведем примеры, которые вы можете сличить со своими.

1. Сергей К., будучи студентом художественного института, особенно любил живопись. Ей он посвящал почти весь досуг. Налицо были результаты: высокие оценки на институтских просмотрах, участие в городских выставках. Преподаватели и товарищи предсказывали ему большое будущее. Через несколько лет, однако, обнаружилось, что Сергей ни в каких выставках больше не участвует, что его главная забота — поиск и исполнение хорошо оплачиваемых заказов. Так, изобразительная деятельность, утратив собственный мотив, превратилась в действие, реализующее другую деятельность — деятельность материального обогащения.

2. Младший школьник Андрей Н. первоначально читал художественную литературу только принудительно. Родители договаривались с ним о количестве страниц, которые он должен прочитать каждый день, не пускали гулять или не разрешали вечером смотреть телевизор, если задание не было выполнено. Позднее они стали больше внимания уделять подбору литературы, лучше увязывать ее с интересами сына, беседовать по прочитанному, формулировать интересные вопросы, требовавшие обращения к литературе. Это привело к тому, что Андрей сначала стал просить литературу у родителей, затем сам записался в библиотеку, стал читать книги с увлечением и многое рассказывал товарищам. Действие чтения художественной литературы, первоначально входившее в активность по сохранению благополучных отношений с родителями, обрело свой собственный, внутренний мотив и вместе с тем признаки деятельности. Произошел, выражаясь словами А. Н. Леонтьева, «сдвиг мотива на цель».

3. Переключение передачи при обучении управлению автомобилем первоначально выступает как действие, имеющее собственную цель и сознательную ориентировочную основу. Позднее это переключение перестает быть особым целенаправленным процессом, оно включается в другое действие — изменение режима движения автомобиля — и становится операцией, реализующей это действие.

Задача 41. Отец интуитивно почувствовал целесообразность «прививки» одного общественно ценного стремления (хорошо учиться) к другому, не имеющему такой ценности (получить подарок), но тем не менее

полезному в качестве «пускового» побуждения. Под руководством отца осуществлен переход от совершения учебных действий, мотивированных получением велосипеда, к учебной деятельности, мотивированной в первую очередь лежащими в ней самой познавательными мотивами. Признаком формирования полноценной мотивации учения является успешность дальнейшей учебы. Мотив «сдвинулся» с получения подарка на цель учебных действий, благодаря чему эти действия обратились в подлинную учебную деятельность.

Задача 42. Интериоризация действий — п. 1 и 4; экстериоризация — п. 2 и 3.

Задача 43. Высказывания 4, 5, 7, 8, 9, 10 — различные проявления интериоризации. Высказывание 6 — экстериоризация, 11 — экстериоризация и интериоризация.

Задача 44. Общие саморегуляционные умения — 3, 4, 7, 10, 12, 17, 19, 21; общие инструментальные — 1, 6, 9, 11, 14, 15, 16; частные предметные — 2, 5, 8, 13, 18, 20, 22. И.И.Ильясов подчеркивает, что умение учиться и умение решать задачи в различных предметных областях — это разные умения. В структуру умения учиться входят только две первые группы умений.

Рекомендуемая литература

Давыдов В.В. Нерешенные проблемы теории деятельности // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 2.

Климов Е.А. Пути в профессионализм. — М., 2003.

Шадриков В.Д. Деятельность и способности. — М., 1994.

Глава 6
ОБЩЕНИЕ

Человеческое общество никогда не существовало как совокупность изолированных индивидов. Труд в своих самых первоначальных формах был совместной деятельностью. В качестве таковой он развивался в дальнейшем. К тезису о том, что способом существования личности является деятельность, мы вполне можем добавить: совместная деятельность. Все свои наиболее значительные свершения люди осуществляли и осуществляют, будучи членами социальных групп. Отсюда понятно, что мера приобщенности человека к совместной деятельности, роли, которые он при этом берет на себя, его место в системе межличностных отношений — все эти факторы существенно влияют на развитие личности.

Какие бы отношения между людьми мы ни рассматривали (производственные, ролевые, межличностные и т.д.), все они реализуются и развиваются в общении. ***Общение** — это процесс осуществления контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной активности.* Общение анализируется в трех основных

аспектах, которые, по существу, отражают его *функции*: обмен информацией, межличностное взаимодействие, понимание людьми друг друга. Рассмотрим каждую из них.

6.1. Общение как обмен информацией

В совместной активности люди не могут обойтись без сообщения друг другу каких-либо сведений, знаний, обмена впечатлениями, оценками и т.д. Обмен информацией происходит на языке общения (русском, английском, немецком, китайском и др.), который всегда является системой словесных знаков. Необходима высокая степень согласия между людьми относительно значений слов. Библейская легенда о строительстве Вавилонской башни, не увенчавшемся успехом из-за того, что строители говорили на разных языках, хорошо показывает значение единого языка, выступающего в качестве средства общения. Процесс же использования языка — это ***речь***, или, как часто говорят, ***вербальная коммуникация***.

Наряду с этим в качестве средства общения выступают телодвижения и жесты, паузы и интонации, позы и дистанции, мимика, изменение цвета лица, смех, слезы и др. Это средства ***невербальной коммуникации***, которые тоже составляют своеобразный язык, понятный всем в пределах данной культуры.

Различают речь *внешнюю*, предназначенную для других людей, которая, собственно, и выполняет функцию общения, и *внутреннюю*, являющуюся орудием интеллектуальной активности человека. Внешняя речь бывает устной и письменной. Первая в свою очередь подразделяется на диалогическую и монологическую.

Исторически более ранним видом речи является *речь диалогическая*. К ее психологическим характеристикам относят реактивность, когда приходится говорить не то, что хотелось, а то, к чему тебя подвел собеседник, а также относительную легкость установления эмоционального контакта без каких-либо усилий со стороны говорящих. Еще один признак диалогической речи — свернутость. Многое не высказывается, а подразумевается, часто используется сленг (элементы речи, не совпадающие с нормами литературного языка). Например, подростки могут сказать «клево» вместо «хорошо» или спросить: «Твои шнурки в стакане?», что означает: «Твои родители дома?» Нетрудно себе представить крайний случай, когда посторонний человек, слушая такую речь, мало что поймет. Еще один признак диалогической речи — ее высокая экспрессивность, т.е. внешняя выразительность — за счет широкого использования средств невербальной коммуникации.

Монологическая речь, предназначенная чаще для других людей, для аудитории, также имеет свои психологические характеристи-

ки. Она обычно требует подготовки, ибо должна быть продумана структура выступления, логика связи ее частей, бывает необходимо подобрать соответствующие аргументы и выразительные примеры, позаботиться о соответствующих эмоциональных акцентах. В монологической речи установление контакта с аудиторией не происходит само собой. Это оказывается психологической проблемой. Отсюда понятно, почему монологическую речь часто характеризуют как активную, произвольную, считается допустимым использование вспомогательных средств, таких, как план, тезисы, конспект, схемы и др. Следует, однако, иметь в виду, что в использовании этих средств должна быть определенная культура. Заглядывание в конспект не осуждается, если у аудитории создается впечатление, что выступающий свободно владеет материалом. Привязанность же к конспекту ведет к утрате контакта с аудиторией. Поэтому готовиться к монологической речи нужно так, чтобы конспект был в голове, а не голова в конспекте.

Лет пятнадцать назад образование, в особенности высшее, активно критиковалось за его монологичность, которая в значительной мере была обусловлена идеологическими факторами. Это была справедливая критика, побуждавшая к более широкому внедрению диалоговых форм учебной деятельности: учебных дискуссий, проблемного обучения, деловых игр и др. Однако данное обстоятельство не отрицает необходимости более основательного и специального обучения студентов профессиональному монологу, в том числе студентов педагогических вузов. Заметим также, что в реальном общении диалог и монолог находятся в отношении взаимного проникновения. Развернутый диалог часто включает в себя монологи, тому много примеров в художественной литературе. В то же время квалифицированные лекторы и учителя, осуществляя в целом речь монологическую, имеют обыкновение ставить перед аудиторией вопросы, побуждая ее к активному диалогу, чем улучшают контакт с аудиторией и, разумеется, повышают эффективность общения в целом.

Средства невербальной коммуникации помогают выразить или подчеркнуть отношение человека к тому, что он говорит. Ведь бывает важно не только то, что́ человек сказал, но и ка́к он это сказал. Можно сказать «да», улыбаясь, с искоркой в глазах, нахмурившись или потупив взгляд. Мы знаем, что это будет разное «да». Кивок головой, не сопровождаемый словом, у нас означает согласие, а покачивание ею — несогласие. Потирание ладоней означает нетерпение, предвкушение возможности совершить желанное действие, а потирание большого пальца об указательный актуализирует представление о деньгах. Руки, скрещенные на груди, считаются знаком оборонительной позиции. Уже есть литература, специально посвященная невербальным средствам коммуникации (например:

Пиз А., 1992; Рюкле Х., 1996). Невербальный «язык» правдивее вербального, ибо он в гораздо меньшей степени подвластен сознанию. Вот школьник что-то сказал, но тут же его лицо залилось краской. Вот руководитель говорит мягким, вкрадчивым голосом, но голова при этом высокомерно откинута назад. Бывает, мы верим одному человеку и не верим другому, хотя встречаемся с ним впервые. Можно полагать, что особое значение имеет наш опыт освоения «языка» невербального общения, который вне специальной задачи осознается лишь частично.

Миграционные процессы, получившие особенное развитие в последнее время, сделали актуальной проблему межкультурной коммуникации. Ведь «язык» невербального общения у народов не всегда совпадает. В литературе можно прочесть немало интересного на этот счет. Оказывается, например, что не у всех народов смех является признаком веселья, он может быть и признаком удивления. Если кто-нибудь сообщит нам о смерти близкого человека с улыбкой, мы будем поражены. Однако в иной культуре эта улыбка может означать стремление оградить собеседника от необходимости сострадания. Можно узнать, что у одних народов во время разговора принято далеко отстоять друг от друга. У других — эта дистанция мала. Отсюда комический случай, когда два человека, увлеченные разговором, незаметно для себя передвигаются так, что один постоянно пятится, а другой наступает.

Данный вопрос приобретает педагогическое значение. Упомянутые миграционные процессы приводят к тому, что многие дети оказываются в новой культурной среде, вызывающей у них естественное психическое напряжение. Так, у некоторых народов Севера, Сибири и Дальнего Востока во время разговора принято пристально смотреть в глаза собеседнику. В ситуации, когда учитель делает замечание ученику, педагог не должен интерпретировать его пристальный взгляд как упрямство, нежелание или неспособность понять, что ему говорят. Сколько таких особенностей и нюансов надо учитывать?! (Задача 45.)

6.2. Общение как межличностное взаимодействие

Люди редко сообщают что-нибудь друг другу просто так. Они говорят, чтобы изменить какие-либо представления собеседника (этим собеседником может быть и аудитория), его отношение к чему-либо, побудить его к каким-то действиям или произвести аналогичные изменения в себе. Это касается и детей. Вообразим себе малыша, который очень хотел продолжить прогулку, но его все-таки завели домой. Ребенок расплакался. Старшая сестра начинает его успокаивать. Он: «Уйди, не для тебя пла́чу!» Весьма активный способ воздействия на отношение родителей к ситуа-

ции, не так ли? Практически любое общение есть взаимодействие и взаимовлияние. А.А.Леонтьев отмечает, что общение — это в первую очередь не что иное, как способ внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника.

Существуют общественные регуляторы интересующего нас взаимодействия. Это прежде всего *социальные нормы* поведения: моральные, юридические, профессиональные, нормы этикета и т.д. Речь идет о принятых в обществе образцах поведения, реализация которых осуществляется при наличии социального контроля. Последний обеспечивает коррекцию поведения. Указанные нормы воплощаются в *социальных ролях*, опосредствующих общение. Можно говорить о социальных ролях руководителя и подчиненного, учителя и ученика, врача и больного, о ролях студента, отца семейства, пассажира и т.д. Социальная роль может быть понята как представление о предписанном обществом способе или шаблоне поведения. Исполнение роли заключается в развертывании «веера прав и обязанностей», зафиксированных в роли. Так, учитель обязан разработать план урока, предусмотреть четкие объяснения, подумать о формах активизации учащихся и многом другом. Он имеет право сделать внушение нерадивому ученику или запись в его дневнике. Но он не имеет права отказаться учить школьника из-за того, что ему не нравится его физиономия. Ученик обязан внимательно слушать педагога, выполнять его указания, он имеет право возразить учителю или пожаловаться на него директору школы. Но он не имеет права намазывать ему стул клеем. Отсюда становится понятным, почему люди, впервые встречаясь, тем не менее успешно взаимодействуют. Это происходит потому, что каждый из взаимодействующих хорошо усвоил свою социальную роль и роль партнера по общению. Соответствие поведения людей взаимным ролевым ожиданиям — условие успешности общения. Если есть несоответствие, то могут последовать коррекция, разногласие, или *ролевой конфликт*.

В рассматриваемом нами аспекте развитие личности может описываться как процесс освоения социальных ролей, который начинается чаще всего с детской ролевой игры. Однако нельзя сводить развитие личности только к этому процессу.

Есть большие различия в том, как люди играют социальные роли. Один руководитель налагает взыскание на подчиненного с чувством глубокого сожаления, другой — с садистическим ликованием. Один врач может быть сухим и даже суровым в обращении с пациентами, другой — приветливым и дружелюбным. Говоря о школе, мы вспоминаем учителей. Все они играли одну и ту же социальную роль — роль учителя. Но как по-разному они ее исполняли! Среди них могут быть такие, с которыми мы продолжаем мысленно советоваться в трудные минуты жизни (уже знаем о персонификации), воспоминания о других вызывают двойствен-

ные чувства, третьи вообще не вспоминаются... Как тут не сказать, что учитель воспитывает не только исполнением своей социальной роли, но и всеми чертами своей личности. Прав Т. Шибутани, подчеркнувший, что за фасадом роли всегда стоит личность. Ясно также, что чем сложнее социальная роль, тем большее значение имеет индивидуальность личности в ее исполнении. (Задача 46.)

6.3. Общение как понимание людьми друг друга

Понимание другого человека — сложный процесс, в котором встречаются наука и искусство. Можно полагать, что человеку вообще не дано полностью «до конца» понять другого человека. Вооружившись, однако, мыслью, что чем лучше люди понимают друг друга, тем лучше для совместной деятельности и жизни в целом, обратимся к основным аспектам вопроса.

Как часто бывает, что люди общаются на одном языке (вербальном и невербальном) и тем не менее не понимают друг друга. Тогда они могут восклицать: «Ну поставь себя на мое место!», «Войди в мое положение!» Это не что иное, как призывы к идентификации. ***Идентификация*** — механизм понимания другого человека путем постановки себя на его место через принятие его роли, личностных особенностей, мышления, чувств. Это уподобление себя другому. Можно прочесть в литературе, что следователь вообразил себя на месте преступника (идентифицировал себя с ним), и это привело его к формулировке перспективной версии преступления. Педагог может принять правильное решение, лишь почувствовав себя в ситуации, которую пережил подросток. В понимании другого человека можно условно выделить две стороны, которые являются вместе с тем и двумя сторонами идентификации.

В первом случае имеется в виду *интеллектуальное понимание* другого человека, понимание его средствами мышления, логики, рассуждений. В этом случае говорят о рефлексии, в которой, однако, главный вектор познания направлен не на себя, а на другого. Тут рассуждения могут обобщаться такой формулой: «Я думаю, что ты думаешь, что...» А вот рефлексия поглубже: «Я думаю, что ты думаешь, будто я думаю, что...» Рассматриваемый вид рефлексии — это рассуждение за другого человека. Без таких рассуждений невозможно представить себе шахматную игру, поведение людей, неожиданно потерявших друг друга в незнакомом городе. Для нас же особенно важно, что без таких рефлексивных рассуждений никак не обходятся представители так называемых социономических профессий (профессий типа «человек—человек», по Е. А. Климову), в том числе и педагогической. Педагогу особенно важно «уметь задаваться вопросом о другом».

Вместе с тем понимание другого человека не может быть чисто рациональным процессом. Вторая его сторона — *эмоциональное понимание*, понимание, как говорят, сердцем: «...Человек сердцем ощущает тончайшие движения сердца другого человека и отвечает на них собственными душевными движениями»[1]. В психологическом обиходе давно используется термин ***эмпатия***. Содержание, стоящее за этим понятием, определяется как эмоциональная форма познания другого человека, как приобщение к его эмоциональному состоянию, сопереживание, сочувствие ему. В различных контекстах эмпатия рассматривается и как установка, и как компонент интеллекта межличностных отношений, и как свойство личности.

В педагогической работе особое значение имеет эмпатия, которую условно можно назвать межвозрастной. Сопереживать ребенку в известном смысле труднее, чем взрослому человеку. Надо уподобиться ребенку, трансформироваться в мир представлений и отношений, которые были свойственны взрослому когда-то и далеко не всегда осознавались. Предметы, которые дороги подростку, могут представляться взрослому пустяками. Но путь в мир подростничества открыт только тем, кто может к этим предметам отнестись так же серьезно, как сам подросток. Людям, которые хорошо помнят себя в детстве, легче работать педагогом.

Эмпатия «работает» в составе педагогического такта, который так важен в педагогической деятельности. В нашем исследовании была использована задача, которая своими условиями и требованиями могла актуализировать у студентов и учителей как тенденцию к сопереживанию, сочувствию школьнику, так и установку на утверждение норм нравственного поведения. В большом количестве решений нравственные установки, можно сказать, подавили эмпатию. И тогда полученные решения представляли собой чуждое душе ребенка морализирование или неоправданное наказание. Значит, эмпатию надо развивать как профессионально важное качество личности. (Задачи 47, 48.)

6.4. Обучение общению

Есть интересный материал об уровнях общения[1], знакомство с которым будет полезным с точки зрения освоения коммуникативных умений. Представим некоторые из этих уровней в сокращенном виде.

---

[1] *Сухомлинский В.А.* Избранные педагогические сочинения : в 3 т. — М., 1972. — Т. 1. — С. 484—485.

[2] *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.

Уровень примитивного общения. Собеседник рассматривается субъектом общения не как равноправный партнер, который сам по себе интересен, а как предмет для слушания, которым нужно овладеть или который нужно оттолкнуть, если он мешает. У нашего субъекта есть установка, что если этот «предмет» будет что-то говорить, то это будет что-то неправильное или чепуха. Данная установка происходит оттого, что субъект наивно убежден, будто люди видят его таким, каким он сам видит себя или каким себя выдает. Отсюда реплики: «Колись!», «Достал ты меня своими речами!», «Отстань!» и др. Дело не меняется от формального использования вежливых обращений. Например: «Извините, пожалуйста, но у меня сейчас нет времени разговаривать с вами на эту тему».

Уровень манипулятивного общения. Тут собеседник тоже рассматривается субъектом как предмет, но другого рода. Это соперник в игре, которую надо выиграть. Выигрыш означает выгоду — житейскую или психологическую. Манипулятору человек интересен, он умеет слушать людей, он пускает пробные шары: то немножко рискованную шутку, то льстивую фразу, то переходит на жалобный тон. Все это для того, чтобы нащупать слабые места собеседника, извлечь из этого пользу. Студент во время экзамена: «Иван Петрович, тут место такое, которое осталось для меня волнующей загадкой. Почему-то получается так, что...» — и ставит перед преподавателем вопрос. Студент-манипулятор понял, что преподаватель увлечен своим предметом и наверняка «растает», если студент покажет особый к нему интерес. Иной педагог попадается на эту удочку и принимается растолковывать «пытливому юноше» то, что следовало услышать от него. А юноша зарабатывает себе «хорошо» или даже «отлично».

Уровень конвенционального общения (т.е. обычного культурного). Субъект общения заранее настроен на то, что он будет то говорящим, то слушающим. Есть интерес к собеседнику и уважение к его личности, есть и взаимопонимание, не доходящее, однако, до навязчивости. Уважение к партнеру не утрачивается и в том случае, если диалог принимает характер спора. «Ваша позиция очень интересна, но я, кажется, пока остаюсь при мнении, что...», «К тому, что вы сказали, я мог бы добавить, что... однако давайте посмотрим на вопрос с другой стороны».

Уровень игрового общения. Как и в двух предыдущих случаях, у субъекта есть интерес к партнеру, к его личностным особенностям и ролевым возможностям. Но это интерес не корыстный, как у манипулятора, а проникнутый симпатией к человеку. В иных случаях дело не ограничивается симпатией, появляется желание помочь партнеру. Так, психотерапевт может вести игру с пациентом, чтобы переиграть его в его же интересах. Педагог может вести подобную игру со школьником, конечно, не раскрывая ему цели игры. Как мы уже отмечали в параграфе, посвященном са-

мооценке, ученику, утратившему надежду на успех в некотором учебном предмете, учитель может в качестве временной меры «подбрасывать» задачи полегче, чтобы школьник поверил в себя. Это способ повышения и уровня учебной мотивации, и самооценки. (Задача 49.)

Обращаясь непосредственно к способам обучения общению, заметим сначала, что коммуникативные умения обычно развиваются спонтанно, стихийно, вне какого-либо социально-психологического обучения. Однако и в условиях такого обучения процесс формирования этих умений находится в сильной зависимости от свойств, качеств личности, которые сложились до обучения. Последнее связано уже с «переделкой» данных качеств, что, конечно, является непростой задачей. Однако это не означает принципиальной невоспитуемости коммуникативных умений и свойств личности. К настоящему времени накоплен весьма обширный арсенал средств социально-психологического обучения.

Есть средства, нацеленные на отдельные стороны общения. Тут речь идет об игровых формах обучения, в том числе психотехнических играх, о решении в учебных целях коммуникативных задач и др.

Так, есть игра, описанная Б. Э. Смирновой и А. П. Сопиковым, которая помогает освоить понятие рефлексии в собственных действиях. Один из ее вариантов выглядит так: ведущий объясняет двоим участникам игры, что у него есть три колпака — два белых и один красный, — и показывает их. Далее он говорит: «Я вам сейчас надену на голову каждому белый или красный колпак так, что вы не будете знать, какой именно. Но вы постарайтесь все же ответить, какой колпак на вас надет». На обоих надеваются белые колпаки. Один рассуждает: «На нем белый, значит, на мне белый или красный». Другой участник тоже видит белый и рассуждает точно так же. Участники молчат до тех пор, пока один из них не рассудит так: «Если он молчит, значит, он видит на мне не красный колпак». И тогда он говорит: «На мне белый!»

В одном из наших спецсеминаров был этап, основным содержанием которого было развитие межвозрастной эмпатии у студентов-педагогов. С этой целью им предлагались задачи, условия которых, оказывая сильное эмоциональное воздействие на студентов (художественными средствами), сами по себе провоцировали вчувствование в эмоциональное состояние детей. Речь, как правило, шла о детях, лишенных эмоционального тепла, отверженных взрослыми и (или) сверстниками, и оказавшихся поэтому педагогически запущенными. Часто студентам предлагалось написать окончание незавершенного текста, что требовало понимания эмоционального состояния действующих лиц. Варианты окончаний обсуждались, что нередко порождало пристрастные дискуссии.

Большой популярностью пользуются специальные социально-психологические тренинги, участвуя в которых студент может «выйти за пределы формально-логического оперирования понятиями и приблизиться к чувственному восприятию психических явлений, стоящих за этими понятиями»[1]. В ходе тренингов общения участники убеждаются, что особое значение среди коммуникативных умений занимает умение слушать, что ему надо специально учиться, что общение невозможно без обратной связи и др.

Отмечая вслед за Л.А.Петровской, что тренинг все же остается по своему характеру лабораторной формой работы, подчеркнем, что большое значение в развитии профессиональных коммуникативных умений у будущих учителей имеет педагогическая практика. Многое зависит от того, будет ли она лишь этапом утилитарно-непосредственного приспособления молодого специалиста к коммуникативной действительности или она будет включать в себя решение соответствующих учебно-профессиональных задач, способствующее развитию у студента таких коммуникативных качеств, как открытость в общении, способность интеллектуально и эмоционально понимать личность школьника, пластичность, гибкость, индивидуализированность общения и др.

Резервы развития коммуникативных умений можно найти и в других звеньях вузовского учебного процесса. Одни студенты бывают активными на семинарских занятиях и этим, конечно, не только углубляют знания по учебному предмету, но и развивают у себя обсуждаемые умения. Другие пассивны. Имеет это значение? Для молодых людей, осваивающих социономические профессии, — особенное. (Задача 50.)

Задачи

Задача 45. Разделите приведенные ниже высказывания, относящиеся к межкультурному общению (Г.Д.Дмитриев), на две группы по своему усмотрению. Дайте название каждой группе.

1. Надо расценивать культурное разнообразие не как проблему и препятствие, а как положительное явление в классе, которое может интеллектуально обогатить учащихся, расширить их кругозор и помочь приобрести им новый жизненный опыт.

2. Ученик, увидев школьницу со множеством косичек, не станет смеяться над ней, признавая ее право делать такую прическу, какую она желает, не будет делать вид, что не замечает ее неординарности, а, наоборот, захочет узнать о происхождении этой традиции.

3. Педагог принимает акцент девочки-мигрантки как своеобразный, интересный и тем самым посылает ей прямо или косвенно сигнал о том, что она не должна стесняться своего акцента.

---

[1] *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985. — С. 91.

4. У учащихся должна появиться уверенность в том, что их отличия в речи, одежде, разрезе глаз, способностях не будут отвергаться и не станут предметом сарказма, иронии, смеха, издевательства.

5. Если ученица-мигрантка пожалуется учителю, что ученик обозвал ее, педагог не скажет: «Не обращай внимания, он невоспитанный». Такой учитель проведет беседу с обидчиком, с остальными учениками или организует дискуссию о чувствительности к культурным различиям.

6. Каждый школьник-мигрант должен видеть, что учитель не отрицает его уникальности, а относится к ней с пониманием и желанием узнать о ней больше и лучше понять ее.

7. Зная, что в классе есть дети другой национальности, учитель повесит плакат, на котором напишет несколько слов на языке этих детей, и сам постарается выучить хотя бы пять слов, будет порой приветствовать их на родном языке. Он постарается в предстоящий концерт включить соответствующую песню или стихотворение, познакомив зрителей со значением того, что будет исполняться.

Задача 46. Ниже даны предельно краткие характеристики конфликтов по материалам А. В. Петровского. Разделите эти характеристики на две группы и назовите каждую из них.

1. Столкновение двух товарищей, один из которых совершил нечестный поступок.

2. Учитель как педагог видит недостатки в характере своего сына и убежден в необходимости усилить требовательность, но как отец он иногда проявляет слабость, потакая мальчику и способствуя закреплению отрицательных черт.

3. Конфликт между двумя старшеклассницами, претендующими на особое внимание со стороны популярного одноклассника.

4. Посещая родителей недисциплинированного ученика, педагог испытывал сильное напряжение: как гость, он не должен огорчать хозяев дома неприятным сообщением о неблаговидном поведении их ребенка, но как учитель — обязан.

Задача 47. Какие стороны понимания другого человека в наибольшей степени проявляются в следующих высказываниях?

1. Генерал считал, что противник прекрасно понимает тактическую выгоду для него (генерала) организации переправы возле этой маленькой деревушки. Значит, именно здесь противник сконцентрирует свою оборону. Поэтому счел правильным имитировать подготовку к форсированию реки здесь, а настоящую переправу осуществить в другом месте.

2. Чтоб собеседник нашу мысль постиг, нужней нам сердце, нежели язык (таджикская мудрость).

3. Народная учительница К. И. Муравьева говорит: «Я ведь вместе с ребятами живу — то становлюсь маленькая и глупенькая, как первоклашка, то постепенно делаюсь сознательным подростком, строю планы, правда, не о своей, а об их жизни, но это все равно... Дети маленькие, и я маленькая. Дети большие, и я большая» (Н. Н. Поспелов).

4. Сергей был удивительно догадлив. Он тут же стал отвечать на вопрос, который я не успел задать.

Задача 48. Что общего и различного между двумя отрывками из студенческих отчетов по педагогической практике, которые приводятся ниже?

1. «Очень часто во время объяснения нового материала хорошие ученики позволяют себе несколько расслабиться и не работать в полную силу. Они рассуждают примерно так: "Материал несложен, учитель знает, что усвоить его мне не составит труда, значит, на закреплении он меня не вызовет, а спросит тех, кто послабее". Замечая таких учеников, я старалась задать им более сложный вопрос. Это помогало мне побуждать их работать в полную силу».

2. «Я понимала, что ученики не читали домашнее задание, мне надо было наказать их. Но я решила, что это не принесет большой пользы в данной ситуации, а чтобы они не думали, что я прощаю им то, что они не подготовились, я дала им понять, будто я думаю, что они не поняли материал... По выражению их лиц я поняла, что достигла цели» (Т. С. Сочень).

Задача 49. Какие уровни общения можно усмотреть в следующих фрагментах текстов?

1. «Вы, конечно, правы в том, что личный пример имеет большое значение в воспитании детей, но, вероятно, вы согласитесь с тем, что одного личного примера недостаточно».

2. «В беседе с ним я довольно быстро понял, что он меня почти не слушает, он просто пережидает, когда я закончу говорить, чтобы снова взяться за свое».

3. Ученик-подросток, видя, что учительница не справляется со своими нервами, намеренно доводит ее до эмоциональной вспышки, которая выходит за пределы педагогической этики. Теперь он уже пострадавший. Берет портфель и гордо покидает класс. Он правильно рассчитал, что учительница не решится дать огласку делу, ибо сама в эпизоде выглядела не лучшим образом (по А. Б. Добрович).

4. «Извините меня, пожалуйста, но, несмотря на то что вы хороший специалист, ваше мнение по организации работы коллектива меня не интересует».

5. Некто взял у знакомого довольно крупную сумму взаймы, но не может ее вовремя вернуть. Бывает, в подобных случаях избегают встречи, инструктируют домашних, чтобы по телефону отвечали: «Его нет дома» и т. д. Но наш «некто» не таков. Узнав, что кредитор давно мечтает о таком-то дефицитном двухтомнике, он разыскал эти два тома, купил их и лично вручил кредитору. Последний искренне благодарен. На этом фоне вопрос: «Когда вернешь долг?» — звучал бы совершенно бестактно (по А. Б. Добрович).

6. Учитель говорит не очень внимательному ученику после его удачного ответа: «Верно, Володя, молодец! Видишь, как хорошо ты отвечаешь, когда внимательно слушаешь».

7. «Ученик постоянно выражал недовольство своими текущими отметками, полагая, что все учителя занижают их. Один из учителей решил применить особый прием воспитания. Выслушав довольно слабый ответ, учитель задал несколько дополнительных вопросов, взял дневник, поставил жирную пятерку и произнес:

— Молодец! Пять. Садись.

Улыбающийся Лукьянчиков пошел к своей парте. Класс ахнул: такого еще не бывало — "5"! За что? Почему? Ведь ответ путаный, посредственный. Петр Григорьевич помолчал и неожиданно спросил:

— Лукьянчиков, ты честный человек?

Ученик встал и растерянно, не понимая, почему задан вопрос, тихо ответил:

— Я считаю себя честным.

— А принципиальный? — продолжал учитель.

Юноша молчал.

— Как, товарищи, считаете: правильно я ему оценку поставил? Заслуживает он пятерки?

— Нет! Нет! На тройку с натяжкой! — раздались многочисленные голоса.

— Слышишь, Лукьянчиков, "глас народа"?..» (Э. Ш. Натанзон).

Задача 50. У Ф. Ницше можно прочитать: «Берегись его, он говорит лишь для того, чтобы затем получить право слушать, ты же, собственно, слушаешь лишь оттого, что неуместно всегда говорить, и это значит: ты слушаешь плохо, а он только и умеет что слушать». В другом месте он советует «никогда не общаться с тем, кто не умеет слушать, но демонстрирует себя и осенившие его мысли, полагая таким образом вести разговор. Это отличительный признак эгоиста, будь он даже весьма одарен».

Может быть, Ф. Ницше противоречит сам себе?

Подсказки к задачам

Задача 45. Высказывания 1, 4, 6 могут составить одну группу, высказывания 2, 3, 5, 7 — вторую.

Задача 46. Первая группа — характеристики 1 и 3, вторая — 2 и 4.

Задача 47. Сгруппируем приведенные высказывания так: (1 и 4), (2 и 3).

Задача 48. В обоих случаях речь идет о рефлексии в педагогической работе.

Задача 49. В 1-м случае — конвенциональный уровень общения, во 2-м — уровень примитивного общения, в 3-м — манипулятивного. А в остальных случаях?

Задача 50. Некоторый привкус противоречия есть. Ведь что получается? Кто умеет слушать, тот опасен, кто не умеет — тоже, потому что эгоист. Кажущееся противоречие снимается различением двух аспектов анализа приведенных высказываний: 1) умения слушать как проявления психологической компетентности человека и 2) функционирования этого умения в составе нравственного облика личности.

Предлагаемые решения

Задача 45. В первой группе высказываний представлены общие пожелания-рекомендации относительно межкультурного общения в педагогической работе. Во второй группе — конкретные действия, притом в высказываниях 3, 5, 7 эти действия оказываются педагогическими.

Задача 46. В характеристиках 1 и 3 представлены межличностные конфликты, в характеристиках 2 и 4 — ролевые. В последнем случае сталкиваются роли педагога и отца, педагога и гостя.

Задача 47. В высказываниях 1 и 4 проявляется рефлексия, в высказываниях 2 и 3 — эмпатия.

Задача 48. Различие в глубине рефлексии; она глубже во 2-м случае.

Задача 49. В 4-м случае — уровень примитивного общения, в 5-м — манипулятивного, в 6-м — конвенционального, в 7-м — игрового. Заметим, что педагогические приемы, аналогичные последнему случаю, могут применяться только после основательного изучения личности школьника.

Задача 50. Действительно, слабое развитие умения слушать может быть индикатором эгоистической личности. Но можно представить себе эгоистов, которые умеют хорошо слушать (психологически компетентных), и поэтому эффективно манипулируют людьми в корыстных целях. Именно это и отражается в высказываниях Ф.Ницше. Вместе с тем в них не нашел отражения факт величайшей ценности данного умения в структуре нравственно зрелого общения, руководства, воспитания.

Рекомендуемая литература

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.

Леви В.Л. Искусство быть другим. — М., 1980.

Рюкле X. Ваше тайное оружие в общении: пер. с нем. — М., 1996.

ЧАСТЬ 3

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

Речь идет о процессах, в которых действительность отражается (отображается) субъектом в форме образов, суждений, понятий и теорий. В этих процессах происходит усвоение знаний. Чем активнее субъект занимается этим усвоением, тем качественнее его знания, тем применимее они в новых условиях. В значительной степени придерживаясь установившейся дидактической традиции, мы рассмотрим познавательные процессы в таком порядке: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, внимание.

Глава 7

ОЩУЩЕНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ

С процессами ощущения и восприятия мы в некоторой степени познакомились при изучении психического развития животных. Поэтому важно, чтобы в изучении человеческой психики данные процессы предстали перед нами как достижения не только биологического (филогенетического), но и исторического развития. Другая задача заключается в том, чтобы научиться хорошо отличать процессы ощущения и восприятия в их современном научном понимании. Естественно, перед нами возникнут и более конкретные вопросы, относящиеся к закономерностям существования и развития чувственной ступени познания действительности.

7.1. Определение ощущения и восприятия

Если испытуемому, у которого завязаны глаза, мы предложим протянуть руку с раскрытой ладонью, прикоснемся к ладони каким-нибудь предметом, не позволяя его ощупывать, и попросим затем назвать предмет, то он этого сделать не сможет. Он сможет только сказать, что предмет был тупой или острый, горячий или холодный, твердый или мягкий. Говоря иначе, испытуемый отразил отдельные свойства предмета. Сформулируем теперь опреде-

ление понятия «ощущение». ***Ощущение** — это познавательный психический процесс, заключающийся в отражении субъектом отдельных свойств предметов и явлений при их взаимодействии с органами чувств.*

Именно в таком значении используется термин «ощущение» в научной психологии. В истории философии можно встретить другие трактовки, в соответствии с которыми данный термин охватывает все явления чувственного отражения действительности, включая и восприятие. Четкое различение понятий «ощущение» и «восприятие» было характерно уже для исследований В. Вундта. Ощущение называют также чувствительностью. Ощущение возникло в филогенезе на основе биологической раздражимости и является самым *элементарным* познавательным процессом. Однако ощущение есть вместе с тем и самый *фундаментальный* познавательный процесс. Более сложные познавательные процессы, такие, как восприятие действительности животным и человеком, человеческое мышление и воображение, не могли бы появиться без способности организма к ощущению.

Человеческие ощущения не тождественны ощущениям животных, ибо являются продуктом не только филогенетического, но и исторического развития. На это указывают данные о перестройке чувствительности под влиянием трудовой деятельности. Ведь ощущения человеком осознаются (правда, не всегда). Есть данные, свидетельствующие о том, что у человека есть *потребность в ощущениях.* Например, когда испытуемых в интересах космической психологии и медицины помещали в специальные камеры, обеспечивающие почти полную сенсорную изоляцию, они через несколько часов требовали прекращения эксперимента.

Вернемся к опыту, с которого мы начали разговор. Предположим теперь, что мы разрешили испытуемому ощупать предмет. Тогда испытуемый, как правило, быстро называет его. Скажет, например: «Это карандаш». Что это значит? Это значит, что ощупывающие *движения* руки воспроизвели форму предмета, что ощущения при ощупывании, интегрировались, и испытуемый отразил (отобразил) предмет в целом, в совокупности его свойств.

***Восприятие** — это познавательный психический процесс, заключающийся в отражении предмета или явления в целом при их взаимодействии с органами чувств.* Результатом восприятия является *образ* предмета или явления, существующий во время указанного взаимодействия. Факт, что этот образ может сохраняться и влиять на активность человека в будущем, будет обсуждаться в следующей главе. Применительно к настоящей главе подчеркнем, что речь идет об образе восприятия, или перцептивном образе.

Интегрирующая функция восприятия относительно ощущений хорошо проявляется, когда мы воспринимаем, например, стог сена вблизи. Его образ — результат интеграции по меньшей мере

зрительных, осязательных и обонятельных ощущений. Однако возможно и чисто зрительное восприятие этого предмета на расстоянии. В этом случае свойств, которые отражаются зрением (форма, цвет, фон), достаточно для возникновения образа.

В зависимости от того, какой орган чувств является ведущим, различают *виды восприятия*: зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое, обонятельное. Другая классификация основывается на различении форм и способа существования материи. В этом плане говорят о восприятии пространства, времени и движения. Специальное изучение этих видов восприятия дает интересный материал. Например, выясняется, что специального органа чувств для восприятия времени у человека (как и у животных) нет, что оно осуществляется за счет ряда органов чувств, однако особое значение имеют кинестезические и слуховые ощущения, ритмичность в смене корковых процессов возбуждения и торможения. Играет роль и смена типов взаимодействия коры и ретикулярной формации[1]. Педагогическое значение имеет тот факт, что время, заполненное привлекательными для человека действиями, кажется ему коротким в отличие от времени, проводимого за монотонной, скучной работой или в бездействии. По уровню активности субъекта различают непреднамеренное и преднамеренное восприятие. В первом случае речь идет о возникновении образов помимо его желания, в составе его текущего поведения. В другом — о восприятии, функционирующем в структуре решения задачи, о целенаправленном восприятии, каким, в частности, является *наблюдение*. (Задача 51.)

7.2. Классификация ощущений

Прежде чем приступить непосредственно к вопросу о классификации, обратимся к понятию об анализаторе, введенном И.П.Павловым. Фактически это обозначение органа чувств с указанием на его функцию — функцию анализа сенсорной информации. В этом смысле можно говорить о зрительном, слуховом, обонятельном и других анализаторах. Физиологической стороной ощущений являются нервные процессы, возникающие при взаимодействии анализатора с соответствующим раздражителем.

Анализатор состоит из трех частей: 1) периферического отдела (рецептора), в котором происходит превращение энергии взаимодействия с раздражителем в энергию нервного процесса; 2) проводникового отдела, в котором осуществляются афферентные (центростремительные) нервные процессы, т.е. передача им-

---

[1] *Попов А.К.* Ритмологические аспекты эволюции природы и психики. — Калуга, 2003.

пульсов возбуждения, возникших в рецепторе, в вышележащие инстанции головного мозга; 3) центрального отдела, включающего в себя корковые и подкорковые структуры, в которых энергия нервного процесса превращается в ощущение.

Наряду с афферентными в составе анализатора имеются и эфферентные волокна, по которым идут центробежные импульсы, осуществляющие регуляцию активности первого отдела со стороны высших мозговых структур. Благодаря этому органы чувств устанавливаются в положение, наиболее благоприятное для исследования действительности. Люди и животные окружены массой стимулов, к которым они чувствительны. Однако организм реагирует только на те стимулы, которые отвечают его потребностям.

Установлено, что определенным клеткам периферических отделов анализаторов соответствуют определенные корковые клетки. Так, разным точкам сетчатки глаза соответствуют пространственно разные точки в коре головного мозга. Функции органов чувств сопряжены с определенными участками коры. Центральное представительство зрительной чувствительности локализуется (см. разд. 1.2.) главным образом в затылочных областях коры, слуховой — в височной извилине.

Что касается собственно классификации ощущений, то уже давно различают ощущения по так называемым модальностям: зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные и др. Нередко просто говорят: «зрительная модальность», «слуховая модальность» и т.д. Английский исследователь Ч. Шеррингтон (1857—1952) классифицировал ощущения на основе расположения рецепторов (принадлежащих тем или иным анализаторам) относительно организма и выполняемых ими функций. По этому основанию он выделил три группы ощущений: 1) *экстерорецептивные*, возникающие во взаимодействии организма с внешней средой, при этом рецепторы находятся на поверхности тела; 2) *интерорецептивные*, дающие информацию о состоянии внутренних органов, в этих органах и находятся рецепторы; 3) *проприорецептивные*, отражающие движение и положение тела благодаря работе рецепторов, расположенных в мышцах, сухожилиях и суставных сумках.

С учетом некоторых последовавших уточнений экстерорецептивные ощущения делятся в свою очередь на *дистантные*, реагирующие на раздражения, исходящие от удаленных объектов, — зрительные, слуховые, обонятельные, и *контактные*, осуществляющиеся в непосредственном взаимодействии с объектами — вкусовые, тактильные (ощущения прикосновения, давления, вибрации, фактурности, протяженности). Интерорецептивные ощущения менее дифференцированы. Это ощущения голода, жажды, насыщения, боли, сексуальные ощущения. Наконец, проприорецептивные ощущения включают в себя: ощущения кинестезичес-

кие, т.е. ощущения движения, возникающие в результате растяжения и сокращения мышц и участвующие в координации движений; ощущения статические, отражающие положение тела в пространстве, а также равновесие и ускорение, благодаря рецепторам, расположенным в вестибулярном аппарате. Заметим, что вибрационные ощущения не имеют специальных рецепторов, они происходят от взаимодействия тактильных и слуховых ощущений («контактный слух»). Существуют еще температурные ощущения, болевые ощущения, которые, как мы знаем, поступают не только из внутренних органов.

7.3. Закономерности ощущений

Одной из закономерностей ощущений является смещение продолжительности ощущения относительно времени действия раздражителя. Ощущение не возникает одновременно с началом взаимодействия организма и раздражителя, оно появляется несколько позднее, ибо нервные процессы требуют времени. Данный промежуток времени называется *латентным* (скрытым) *периодом ощущения.* Например, у вкусовых ощущений он равен 50 миллисекундам, у тактильных — 130, у болевых — 370. Наряду с этим ощущение не исчезает сразу с прекращением указанного взаимодействия, оно продолжает еще некоторое время существовать. Эта инерция проявляется в *эффекте последействия.* Так, звон от громкого звонка на урок или лекцию иногда продолжает «стоять» у нас в ушах после прекращения звонка. Сюда же относится феномен кажущегося движения, впервые экспериментально изучавшийся основателем гештальтпсихологии М. Вертгеймером. Благодаря этому феномену кинозрители сегодня получают впечатление движущихся объектов, несмотря на то что на экран проецируются неподвижные изображения. При этом частота смены кадров должна быть достаточной, чтобы образ нового кадра накладывался на послеобраз от предыдущего кадра. Если она недостаточна, то воспринимается прерывистое движение, как это и происходит иногда при просмотре старых фильмов. Хотя тут мы уже говорим на языке восприятия, причина все же заключается в эффекте последействия, относящегося к ощущениям, в данном случае — к зрительным. Наряду с положительными послеобразами, по своим основным характеристикам соответствующими образу, существуют отрицательные послеобразы, которые по некоторым свойствам противоположны прежнему впечатлению. Так, испытуемый может фиксировать в темноте взгляд на яркой, красной фигуре. После выключения подсвечивающего фонаря он продолжает видеть эту фигуру, но теперь уже — зеленой, вследствие утомления колбочковых «приемников» красного цвета и активизации дополни-

тельных по отношению к красному цвету «приемников» зеленого цвета.

Наличие порогов чувствительности. Оказывается, человек начинает ощущать звук, когда частота колебаний звуковых волн достигает 16 Гц. Это низкий звук, который при увеличении частоты колебаний становится выше, тоньше, затем превращается в писк и при частоте колебаний около 20 000 Гц исчезает (летучая мышь продолжала бы слышать ультразвук). *Абсолютный нижний порог чувствительности* (*ощущения*) — это наименьшая величина раздражителя, вызывающего едва заметное ощущение (в нашем примере — 16 Гц). *Абсолютный верхний порог чувствительности* — это максимальное значение раздражителя, за пределами которого ощущение исчезает (в нашем случае — 20 000 Гц). Разница между этими порогами — диапазон чувствительности.

Относительный (*разностный*) *порог чувствительности* — это наименьшее изменение величины раздражителя, улавливаемое испытуемым, отнесенное к первоначальной величине раздражителя. Немецкий физиолог Э. Вебер установил, что отношение этого изменения к первоначальной величине является константой. Так, для слухового анализатора данный порог равен приблизительно 1/10, для зрительного — 1/100. Следовательно, относительная чувствительность зрительного анализатора выше. С учетом данных Э. Вебера физик Г. Фехнер сформулировал закон, в соответствии с которым возрастание силы раздражителя в геометрической прогрессии влечет за собой увеличение интенсивности ощущения в арифметической прогрессии (закон Вебера—Фехнера).

Адаптация — это приспособительное изменение чувствительности к интенсивности действующего раздражителя. Адаптация бывает позитивной, если приспособление органа чувств к действительности достигается за счет повышения чувствительности анализатора, и негативной, если это приспособление сопровождается снижением чувствительности. Так, в адаптации к тишине чувствительность возрастает, а к одежде мы адаптируемся практически полностью, переставая ее ощущать. Адаптация помогает улавливать слабые раздражители, а также предохраняет органы чувств от чрезмерного раздражения под влиянием очень сильных воздействий.

Взаимодействие ощущений. Процесс, происходящий в одном анализаторе, может повышать чувствительность в другом анализаторе или снижать ее. Так, слабые звуки повышают цветовую чувствительность зрительного анализатора, а очень сильные оказывают обратное влияние. Повышение чувствительности в некотором анализаторе под влиянием процесса, происходящего в другом анализаторе (а также в результате упражнения), называется ***сенсибилизацией***. Другой вид взаимодействия органов чувств получил название ***синестезии***. Она появляется, если процесс, идущий в одном анализаторе, вызывает (а не изменяет) ощущение в другом анализаторе. Так, звуковые раздра-

жители могут вызывать зрительные ощущения. Например, цветным слухом обладали Н.А.Римский-Корсаков и А.Н.Скрябин. Разумеется, не у всех людей синестезия достигает такого уровня, но в более скромных масштабах она широко распространена. Говорим же мы «острый вкус», «теплый тон», «кричащий цвет», «сладкие звуки», «тяжелые краски» и др. Есть и практическое использование синестезии. Так, стены и оборудование в горячих цехах рекомендуется окрашивать так, чтобы преобладали холодные тона.

Упражнение ощущений. Ощущения обычно включены в более сложный познавательный процесс — восприятие, однако ощущения развиваются при жизни человека под влиянием его включения в различные формы активности и деятельности. Так, установлено, что чувствительность детского глаза к оттенкам цвета повышается к 10 годам по сравнению с 7 годами на 45 %, а к 12 годам — на 60 %; тонкость суставно-мышечных (проприорецептивных) ощущений с 8 до 14 лет увеличивается на 50 %.

Очень ярко сенсибилизация органов чувств проявляется в *освоении людьми некоторых профессий.* Необычайно тонкая чувствительность развивается у дегустаторов чая, сыра, вина. Такой специалист может опознать не только сорт винограда, из которого сделано вино, но и место, в котором он вырос. Тут же можно указать на высочайшую чувствительность глаза художника к оценке пропорций, уха пилота — к количеству оборотов двигателя в минуту и др.

Упражнение органов чувств может происходить в порядке *компенсации сенсорных дефектов.* Известно, что у людей, потерявших зрение, обостряется чувствительность в других сенсорных модальностях, особенно развивается осязание. В литературе описаны случаи, когда у глухих людей настолько развиваются вибрационные ощущения, что они могут слушать музыку, положив руку на крышку рояля, а у слепоглухонемого человека настолько повысилась обонятельная чувствительность, что он также хорошо различал людей по запаху, как мы различаем их по голосу.

К числу факторов, влияющих на чувствительность, относят возраст, тип нервной системы (слабая нервная система имеет более высокую чувствительность), эндокринный баланс организма (при беременности обостряется обоняние), утомление, фармакологические влияния (воздействие определенных веществ), условнорефлекторные процессы (например, выработка более высокой чувствительности на команду «Слушай!»), изменение интересов и установок субъекта. (Задача 52.)

7.4. Основные свойства восприятия

Целостность восприятия. Обычно на это свойство указывают в первую очередь, ибо оно определяет природу данного познава-

тельного процесса. В связи с этим и само определение восприятия вводится обычно через указание на это свойство (что мы и сделали). Некоторый материал, относящийся к нему, содержится в разд. 2.2.3, посвященном гештальтпсихологии. Здесь подчеркнем только суть рассматриваемого свойства: *всякий предмет или всякая предметная ситуация воспринимаются как устойчивое системное целое* (даже если некоторые части этого целого в данный момент отсутствуют). Интересно, что в одном из исследований восприятия установлена взаимосвязь между тенденцией испытуемых к целостному видению изображения и их творческими способностями[1].

Предметность восприятия. Исходное выражение этого свойства — *выделение фигуры из фона* — также исследовалось гештальтпсихологами. В поле зрения отчетливо различаются две части: а) фигура, предмет как нечто целое, расположенное на переднем плане, обладающее характером вещи; б) фон как что-то простирающееся вокруг и позади предмета, как «сцена», как что-то менее отчетливое. Противоположность этих двух частей хорошо проявляется, если предмет и фон меняются местами. Так, в некотором искусственном изображении мы можем усматривать то вазу, расположенную в его центральной части, то два профиля лица, обращенных друг к другу. Еще пример. Допустим, что мы в перерыве заходим в аудиторию. В одном случае — чтобы сделать студентам объявление, в другом — с целью посмотреть, как она оформлена. В первом случае место фигуры (предмета) займут студенты, и тогда после посещения аудитории нам трудно будет отвечать на вопросы относительно портретов, таблиц, других изображений, имевшихся в аудитории. Ведь все это было фоном. В другом случае фигура и фон поменяются местами.

Апперцепция. Почему, томительно ожидая на остановке троллейбус, мы ошибаемся и неоднократно принимаем за него другие машины? Почему образы, возникающие при восприятии картины эстетически образованным человеком, отличаются от образов человека, не имеющего такой подготовки? Почему вообще о восприятии говорят как об индивидуально-своеобразном процессе? Ответ на эти вопросы один: воспринимает не глаз, не рука и не ухо. Воспринимает человек, личность с помощью органов чувств. Поэтому *свойства личности, ее интеллектуальный и эмоциональный опыт, мотивы поведения, настроения и ожидания оказывают существенное влияние на процесс и результат восприятия.* Данное утверждение полностью согласуется с тезисом С.Л. Рубинштейна, в соответствии с которым внешние причины действуют на человека через внутренние личностные условия.

---

[1] *Крупеник Е.П.* Экспериментальное исследование механизмов целостного восприятия // Вопросы психологии. — 2003. — № 4.

Апперцепция — это влияние на восприятие факторов, к самому восприятию не относящихся. Немаловажным является факт, что и выбор предмета восприятия (часто говорят об избирательности восприятия) также определяется актуальными потребностями личности, ее стремлениями, чувствами и др. Не случайно существуют методики изучения индивидуальности людей, эти методики основываются на толковании ими одних и тех же неопределенных изображений или других неопределенных стимульных материалов.

Константность восприятия. К этому свойству мы уже обращались, когда давали определение предмету психологии (см. разд. 1.1). Предметы появляются перед нами в разнообразных условиях. Так, лист бумаги можно увидеть при ярком солнечном свете, при слабом электрическом освещении и в полумраке. Но мы все равно говорим, что он белый, хотя физические характеристики лучей, отражаемых им в этих различных условиях, будут отличаться друг от друга. Предметы поворачиваются к нам различными сторонами. Но с какой бы стороны мы ни посмотрели на автомобиль, мы неизменно его узнаем, хотя изображения на сетчатке глаз будут различными. Факт, что *образ предмета сохраняет относительное постоянство в изменяющихся условиях восприятия*, позволяет нам жить в мире постоянных предметов и, следовательно, в мире постоянных отношений. Восприятие — саморегулирующийся процесс, обладающий способностью приспосабливаться к условиям восприятия и особенностям воспринимаемых объектов.

Обобщенность восприятия. Человек рассматривает предметы осознанно. Сознание же несет в себе закономерности, правила, принципы, обобщенные представления, являющиеся результатом мышления. Допустим, мы видим вазу впервые. Но тем не менее говорим: «Это ваза». Почему? Потому что память наша хранит совокупность существенных признаков этого класса предметов, потому что у нас есть обобщенное представление о вазе, под которое образ новой вазы и подводится. *Каждый предмет или событие, воспринимаясь в своей единичности, воспринимается вместе с тем и как представитель некоторого класса предметов или событий.* Именно поэтому говорят, что акт восприятия есть немедленная классификация (или категоризация) предметов, что, по существу, является обобщением.

Рассмотренные свойства восприятия тесно связаны между собой. Так, его предметность неотделима от целостности, а константность и обобщенность восприятия в значительной степени являются проявлениями апперцепции. Наряду с этим мы могли убедиться в тесной связи восприятия с другими познавательными процессами, в особенности с памятью и мышлением. Все это имеет свое педагогическое значение. Например, знание об апперцепции

ведет к необходимости заблаговременного пробуждения интереса учащихся к объяснению нового материала, учета их субъективного опыта в обучении. (Задача 53.)

7.5. Восприятие как действие

Восприятие — не пассивное отражение действительности. Это процесс активный. Его основными структурными единицами являются перцептивные действия. Современная психология дает основание рассматривать восприятие как *совокупность действий, направленных на обследование объекта и создание его идеальной копии.* Особенно отчетливо эти действия обнаруживаются в осязательном восприятии, в движениях руки, ощупывающей предмет. Оказывается, глаза его тоже «ощупывают». Еще И. М. Сеченов обратил внимание на равнозначность по смыслу «двигательных реакций глаза при смотрении и рук при ощупывании». Анализ глазодвигательной активности человека показал, что движения глаз делятся по функции на две группы: а) поисковые, установочные (перевод изображения предмета с периферии сетчатки глаза в ее центр), корректирующие движения; б) гностические движения, выполняющие функцию построения образа.

Наряду с этим движения, совершаемые глазами, классифицируются по форме. Различают *макродвижения*, к числу которых относятся медленные следящие движения, сопровождающие объект, саккадические (быстрые скачки), корректирующие положение глаз по отношению к нему, а также вергентные движения, наиболее известными из которых являются дивергенция и конвергенция (изменение угла между зрительными осями левого и правого глаз). Макродвижения можно увидеть, наблюдая за глазами человека, когда он прослеживает движение предмета при неподвижной голове, рассматривает фотографию, смотрит на предмет, приближаемый к глазам и удаляемый от них.

Бывает, однако, что человек пристально смотрит в одну точку, и тогда создается впечатление, что его глаза неподвижны. Так ли это на самом деле? Нет, оказывается, глаза совершают при этом *микродвижения*. Сюда относится дрейф — сравнительно медленные движения, участвующие в удержании изображения в оптимальной зоне сетчатки. Вместе с микроскачками глаз (микросаккадами) они препятствуют исчезновению изображения, т. е. образованию «пустого поля». Специальные опыты по стабилизации изображения предмета относительно сетчатки глаза (с использованием технических средств создаются условия, в которых изображение объекта не может изменять своего положения относительно сетчатки) показали, что через несколько секунд испытуемый перестает видеть. Получается, что неподвижный глаз слеп.

Значит, глазодвигательная активность — необходимое условие построения образа.

Движения происходят не только в осязательном и зрительном восприятии. В слуховом восприятии совершаются установочные движения головы, а также слабые движения артикуляционного аппарата. Во вкусовом восприятии — движения языка, в обонятельном — движения органов дыхания.

Рассмотренные движения интегрируются в действия восприятия, которые можно расположить в условной последовательности.

Обнаружение (*сигнала, предмета*) — испытуемый может лишь ответить на вопрос, есть ли объект.

Различение — выделение информационных признаков, формирование перцептивного образа. Это и есть восприятие в чистом виде.

Идентификация — сличение данного образа с образами памяти, благодаря чему предмет узнается или не узнается как знакомый.

Категоризация — отнесение предмета к соответствующему классу предметов.

Медицинские операции, имевшие целью вернуть зрение людям, ослепшим в раннем детстве, или проведенные со слепорожденными, убеждают в том, что, несмотря на порядок в оптической системе глаз, больные различают сначала только расплывчатые очертания предметов, что зрение восстанавливается медленно, практически не достигая соответствующего возрасту уровня. Причина — несформированность перцептивных действий в более благоприятных для этого возрастных периодах. Подобные факты помогают понять, что воспринимать предметы и ситуации человек научается при жизни, хотя нам обычно кажется, что восприятие — это некоторый одномоментный акт усмотрения.

Впрочем, не всегда нам так кажется. Мы всматриваемся в даль, стараясь определить, что за объект к нам приближается. При этом возникают гипотезы, которые опровергаются до тех пор, пока одна из них не подтвердится. Значит, восприятие — это процесс, во многом аналогичный решению мыслительных задач, вместе с тем это и поиск некоторого оптимального способа интерпретации чувственных данных. Так бывает, когда мы не просто видим, а всматриваемся или рассматриваем, не просто слышим, а прислушиваемся или вслушиваемся.

Если восприятию вообще человек, как и животное, научается, то преднамеренному и целенаправленному восприятию (в том числе наблюдению) он учится, по А.В.Запорожцу, через усвоение систем сенсорных эталонов. К их числу правомерно отнести, например, общепринятую шкалу музыкальных звуков, фонемы различных языков, системы геометрических форм. Такого рода

эталоны становятся оперативными единицами восприятия, они опосредствуют перцептивные действия ребенка подобно тому, как его практическая деятельность опосредствуется орудием, а мыслительная — словом. Отсюда понятно, почему врач может увидеть в рентгеновском снимке то, что неспециалист обнаружить не может. Мы, таким образом, опять иллюстрируем роль деятельности в развитии психических процессов. (Задачи 54, 55, 56.)

7.6. Восприятие человека человеком

Общие свойства и закономерности восприятия и его развития проявляются и в межличностном познании. В нем обнаруживаются особенности, значимые для повседневного и профессионального общения. Установлено, что в рассматривании нового человека наблюдатель обращает внимание прежде всего на экспрессию лица и выразительные движения, что доминирующими в восприятии лица элементами являются волосы (прическа) и глаза. Имеется и более общая закономерность: в качестве важного отличительного признака может выступить любая особенность внешности воспринимаемого человека, подчеркивающая его индивидуальность. Информацию о человеке дает вкус в одежде, ее соответствие моде, манера держаться, специфические обороты речи и т.д.

Хотя в восприятии других людей большинство из нас не достигает уровня наблюдательности, свойственного Шерлоку Холмсу, обычным делом является для нас извлечение из внешности человека данных о его социальном положении, преимущественном виде деятельности, здоровье, образе жизни, интеллекте, темпераменте, самооценке и др. Опытный менеджер немало узнает о человеке по тому, как он входит в помещение, как здоровается, как проходит расстояние от двери до стола, с каких слов начинает разговор... Мудрый педагог по едва заметным для других признакам сразу «схватывает» состояние, переживаемое учеником, данные о его причастности или непричастности к событию.

Главное заключается в том, что уже в первых актах восприятия человека складывается некоторое отношение к нему, пусть еще недостаточно дифференцированное и осознанное, но все же отношение, которое, конечно, влияет на взаимодействие с ним. В нашей стремительной жизни с ее многочисленными и кратковременными контактами то, как воспринят человек при первой встрече, имеет нередко большее значение, чем то, каков он на самом деле. Сошлемся в этом плане хотя бы на беседы, проводимые в составе процедуры приема людей на работу.

В научной литературе содержатся данные, имеющие статус закономерности восприятия человека человеком. К их числу относится «эффект ореола». В одном из зарубежных университетов был проведен такой опыт. Студентов в различных аудиториях знакомили с одним и тем же человеком. В одной аудитории его представили ассистентом, в другой — доцентом, в третьей — профессором. После этого студентов просили на глаз указать рост этого человека. Когда получили средние данные, оказалось, что в студенческом восприятии его рост увеличивался пропорционально высоте его социального статуса.

Данный эффект можно использовать в педагогической работе. Например, новичку, вырванному из среды привычных межличностных отношений, в новом классе бывает тяжело. Учитель может облегчить его положение, если сразу же представит его классу и при этом обязательно скажет о нем что-нибудь хорошее. Можно полагать также, что эта рекомендация будет иметь тем больший вес, чем выше авторитет педагога в глазах учащихся.

Наряду с этим выясняется, что первое впечатление о человеке имеет определенную инерцию. Если общее первое впечатление о человеке благоприятно, то его положительные качества в последующем восприятии имеют тенденцию переоцениваться, а отрицательные стушевываются. Если же в первом впечатлении человек предстает как отрицательный тип, то последующие позитивные проявления его личности недооцениваются.

Опытным путем выявлены несколько способов интерпретации воспринимающим человеком внешности воспринимаемого, в которых сказывается апперцепция: 1) аналитический — элемент внешности связывается с конкретным свойством личности (близко посаженные глаза — признак импульсивного, вспыльчивого человека); 2) эмоциональный — качества личности приписываются человеку в зависимости от его внешней привлекательности; 3) перцептивно-ассоциативный — человеку приписывают качества другого человека, внешне на него похожего; 4) социально-ассоциативный — человеку приписываются качества того социального типа, к которому он отнесен на основе восприятия внешности.

В еще большей степени апперцепция проявляется, когда в восприятии человека человеком складываются эмпирические обобщения. У В. В. Вересаева читаем: «...Хотите узнать душу человека, глядите на его губы. Чудесные, светлые глаза и хищные губы. Девически невинные глаза и развратные губы. Товарищески радушные глаза и сановнически поджатые губы с брезгливо опущенными вниз углами... Из-за глаз именно так часто обманываются в людях. Губы не обманут»[1]. Художественная литература богата материалами такого рода. (Задача 57.)

---

[1] *Вересаев В. В.* Невыдуманные рассказы. — М., 1968.

Задачи

Задача 51. Оцените корректность использования терминов «ощущение» и «восприятие» в свете соответствующих научных определений.

1. Хотя ощущения соединяются в восприятии, восприятие нельзя рассматривать как сумму ощущений. Эта ошибка, имевшаяся в истории психологии, была преодолена в гештальтпсихологии.

2. Первым отделом анализатора является воспринимающий прибор или рецептор, производящий преобразование энергии раздражителя в процесс нервного возбуждения.

3. Анализаторы — это сложные системы чувственных нервных образований, воспринимающие и анализирующие раздражители, действующие на животных и человека.

4. Студент воспринял лекцию по психологии воли как импульс к активной самостоятельной работе над данной темой.

5. Восприятие — это процесс, качественно отличающийся от ощущения, в котором отражаются лишь отдельные свойства предметов и явлений.

6. Психология XX в. воспринимается как весьма активный, бурный и продуктивный период развития психологического знания.

7. Мироощущение людей довольно резко изменяется во время крупных исторических событий (революции, войны, реформы и др.).

8. Многообразие ощущений обусловлено качественным многообразием отражаемой действительности.

Задача 52. К каким закономерностям ощущений относятся приведенные ниже факты.

1. Погасив вечером свет в комнате, мы сначала ничего не видим. Постепенно, однако, контуры предметов выступают все более отчетливо.

2. Легкое охлаждение шеи увлажненным полотенцем повышает остроту зрения.

3. Мы иногда продолжаем слышать и после прекращения действия звукового раздражителя.

4. В романе Э. Войнич «Овод» есть эпизод: Джули, жена брата Артура, отчитывает своего родственника. «От ее тонкого пронзительного голоса у Артура стало кисло во рту».

5. Давно известно, что у слепых людей более, чем у зрячих, развиты осязательные, слуховые, обонятельные и другие ощущения.

6. Речная вода в начале купания кажется очень холодной, но через некоторое время это ощущение исчезает.

7. Зрительные ощущения появляются при длине световой волны 380 ммк и исчезают при значении 770 ммк.

8. Нередко говорят: «наметанный глаз шлифовальщика», «тонкий слух музыканта» и т.д.; специалисты по окраске тканей различают десятки оттенков одного цвета, а большинство людей — только несколько.

9. Испытуемый обнаруживает разницу в весе груза, если вес увеличивается или уменьшается на 1/30 своей первоначальной величины.

10. «Когда я однажды под вечер зашел в гостиницу и в комнату, ко мне вошла рослая девушка с ослепительно белым лицом, черными во-

лосами и в ярко-красном корсаже, я пристально посмотрел на нее, стоявшую в полусумраке на некотором расстоянии от меня. После того как она оттуда ушла, я увидел на противоположной от меня светлой стене черное лицо, окруженное светлым сиянием, одежда же вполне ясной фигуры казалась мне прекрасного зеленого цвета морской волны» (И. В. Гёте).

Задача 53. Какие свойства восприятия представлены ниже?

1. В известном двойственном изображении элемент, воспринимающийся в структуре лица молодой женщины как ухо, в структуре лица старухи воспринимается как глаз.

2. При восприятии слова «корень» у математика, ботаника и лингвиста возникают разные образы.

3. Отображение картонного круга на сетчатке глаза может быть эллиптическим, но испытуемый тем не менее называет предмет кругом.

4. Если проигрывать одну и ту же мелодию на разных инструментах или в разных регистрах, она все равно воспринимается как та же самая.

5. «Мы не только верим тому, что видим, но до некоторой степени и видим то, во что верим» (Р. Л. Грегори).

6. Выделение знакомого лица в толпе.

7. При удалении от нас предметов их изображение на сетчатке глаза, конечно, уменьшается, но мы не согласимся с человеком, который попытается нас убедить, что предметы в самом деле уменьшились.

8. Женщина среди мужчин воспринимается отчетливее, ярче, чем в группе женщин.

9. Большинство людей при быстром чтении не заметят ошибок в наборе букв «элекртечиство» и прочтут слово «электричество» (Б. М. Теплов).

10. Интегральная структура образа сохраняется при выпадении ее частей. Например, двух точек и одной незамкнутой кривой линии достаточно, чтобы мы восприняли изображение лица.

11. Посмотрев всего несколько кадров фильма без звукового сопровождения, ученик сказал: «Это урок».

12. «Несмотря на изменения в освещенности, удаленности от наблюдателя, образ воспринимаемого человека остается относительно постоянным» (А. А. Бодалев).

13. «Посредством слов, которыми обозначают воспринимаемого... в образ его включается обобщенное знание о данной категории людей, сложившееся в результате общественной практики и более или менее усвоенное воспринимающим субъектом» (А. А. Бодалев).

Задача 54. Предскажите результат опыта и объясните свое предположение.

В целях изучения восприятия исследователь прикрепил к роговице глаза испытуемого присоску, на которой была укреплена светящаяся петля. Являясь предметом рассматривания, петля, таким образом, перемещалась вместе с движениями глаза (А. Р. Лурия).

Задача 55. На что указывают приведенные ниже факты?

Когда в 1931 г. врач Макс фон Зендем удалил катаракту нескольким слепым от рождения детям (весь остальной зрительный тракт был у них в порядке), оказалось, что в течение первых дней после операции види-

мый мир был лишен для них всякого смысла, и знакомые предметы, такие, как трость или любимый стул, они узнавали только на ощупь. Лишь после долгой тренировки прозревшие обучались видеть вещи, но зрение все равно действовало хуже, чем обычно в этом возрасте. Они с трудом отличали квадрат от шестиугольника. Чтобы обнаружить разницу, считали углы, помогая себе пальцами, часто сбивались, и было видно, что такое опознание для них — трудная, серьезная задача (В. Е. Демидов).

Задача 56. Какой вывод следует из приведенных ниже фактов?

1. При рассматривании изображений с замаскированными предметами, животными и людьми дети часто ошибаются и поправляются: «Надо же, думала, это просто ветки дерева, а тут, оказывается, нога чья-то... Чья же?.. Лошади!»

2. В известных двойственных изображениях испытуемые нередко довольно быстро узнают один предмет и долго не могут обнаружить другой, даже если им сообщается название искомого предмета. Например, легко усматривают молодую женщину, но не могут найти старую.

Задача 57. Сравните две иллюстрации результатов восприятия человека человеком. Какие выводы можно сделать о воспринимавших людях?

1. «Невысокий паренек, темноволосый, темноглазый... Чистое лицо его не совсем правильно: оно немного «редькой вверх». Но оно всегда светится такой мальчишеской «приятцей», что, глядя на его звонкую улыбку, трудно ему не отвечать тем же... На уроках ведет себя очень хорошо. Правда, допускает то, что свойственно многим детям его возраста, — тянет руку вверх так, что хруст стоит (настолько велико желание отвечать)» (А.А.Бодалев).

2. «Темные, гладкие, зачесанные вверх волосы еще больше подчеркивают высоту головы. Лоб прямой, правильный, по греческому канону. Подбородок несколько тяжел, выступает вперед. Уши также немного непропорциональны и крупнее (чем нужно), но на голове расположены правильно. Нос прямой. Кончик носа слегка вздернут и также утяжелен. Хорошо «читаются» скуловые кости...» (А. А. Бодалев).

Подсказки к задачам

Задача 51. В строго научном значении термины «ощущение» и «восприятие» использованы в п. 1, 5, 8. В остальных случаях нужны комментарии и критика.

Задача 52. Что если сгруппировать факты так: 7 и 9, 3 и 10, 1 и 6, 2 и 4, 5 и 8? Может быть, внутри образованных нами пар тоже есть различия?

Задача 53. Похоже, факты можно сгруппировать следующим образом: 1, 4, 10; 6, 8; 2, 5, 9; 3, 7, 12; 11, 13.

Задача 54. Восприятие петли должно скоро прекратиться. Почему?

Задача 55. В самом общем плане они указывают на то, что способность к восприятию предметов и явлений формируется при жизни. А конкретнее?

Задача 56. Оба факта свидетельствуют о том, что восприятие предмета нередко оказывается делом затруднительным, что из одних и тех же перцептивных данных можно «вывести» разные предметы.

Задача 57. Нельзя ли сделать заключение о профессиональной принадлежности авторов приведенных описаний?

Предлагаемые решения

Задача 51. В п. 4 и 6 представлено неправомерное со строго научной точки зрения, но весьма употребительное в обычной речи преувеличение объема понятия «восприятие». Так, слушая лекцию, человек не только воспринимает, но и мыслит, воображает, вспоминает... Эти же познавательные процессы происходят и в оценке периода развития психологии. В п. 7 еще больше преувеличивается объем понятия «ощущение». Фактически тут термин «мироощущение» используется в значении, близком к понятию «мировоззрение». В п. 2 и 3 — некорректное, хотя и распространенное в научных текстах, использование термина «восприятие». Ведь получается, что восприятие — процесс, входящий в состав ощущения. Руководствуясь научным определением восприятия, можно утверждать, что рецепторы сами по себе ничего воспринимать не могут.

Задача 52. Исходя из нашего порядка объединения фактов, получим следующий результат: пороги чувствительности — абсолютный (7) и относительный (9), явление последействия в ощущениях — с положительным последовательным образом (3) и отрицательным (10), адаптация органов чувств — позитивная (1) и негативная (6), взаимодействие ощущений — сенсибилизация (2) и синестезия (4), упражнение ощущений — в форме компенсации сенсорного дефекта (5) и под влиянием профессиональных требований (8).

Задача 53. В условии задачи представлены следующие свойства восприятия: 1, 4, 10 — целостность восприятия, доминирование восприятия целого над отражением элементов; 6, 8 — предметность, отчетливо можно различить фигуру и фон; 2, 5, 9 — апперцепция: влияние индивидуального опыта человека на процесс восприятия и его результаты; 3, 7, 12 — константность восприятия: перцептивный образ сохраняет относительное постоянство при изменяющихся условиях восприятия; 11, 13 — обобщенность образа, категоризация объектов в восприятии.

Задача 54. Действительно, через 1—2 с восприятие петли прекращается. Объясняется это тем, что глаз лишается возможности совершать макро- и микродвижения относительно отражаемого объекта (петли).

Задача 55. Конкретнее — на то, что соответствующие перцептивные действия своевременно не были сформированы, что более позднее обучение им происходит намного труднее.

Задача 56. Еще раз убеждаемся, что процесс восприятия во многом аналогичен процессу решения мыслительных задач, поэтому вполне правомерно говорить о перцептивных задачах, перцептивных гипотезах и действиях, их проверяющих.

Задача 57. Первое описание принадлежит учителю, второе — студенту скульптурного факультета. Оба примера иллюстрируют одно из важных

проявлений апперцепции — зависимость результатов восприятия человека человеком от профессии воспринимающего.

Рекомендуемая литература

Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1982.
Демидов В.Е. Как мы видим то, что видим. — М., 1987.

Глава 8
ПАМЯТЬ

С развитием животного мира врожденные инстинктивные формы поведения занимают все более скромное место в психической регуляции. Сначала появляется необходимость в том, чтобы под влиянием изменяющихся обстоятельств скорректировать инстинкт, затем без приобретенных при жизни форм поведения существование вообще становится невозможным. Человек приобретает не только навыки, но и способность к абстрактному и творческому мышлению. Так или иначе, ни один уровень психического развития не обходится без использования организмом (личностью) своего прошлого опыта. Благодаря чему становится возможным это использование? Благодаря памяти, главный момент в развитии которой — переход от непосредственной памяти животного к произвольно регулируемой, опосредствованной знаками памяти человека.

8.1. Определение памяти

Термин «память» применяется не только в психологии. Мы слышим о памяти вычислительных машин и соответствующих единицах ее измерения. Выясняется, что в условиях термообработки некоторые сплавы металлов могут «запоминать» и «воспроизводить» свою форму. Однако тут речь в лучшем случае идет о техническом моделировании (кстати сказать, весьма неполном) человеческой памяти. Память, которую нам предстоит изучать, следует также отграничить от *видовой* памяти, благодаря которой по биологическим законам (а не психологическим) происходит воссоздание любого организма — от растения до человека. Говоря иначе, это генетическая программа, с помощью которой организм наследует существенные черты своих предков. Инстинктивное поведение — это тоже реализация ресурсов видовой памяти. Предметом психологии является индивидуальная память человека (и аналогичная память животного) как один из важнейших регуляторов его поведения и деятельности. ***Память*** *— это позна-*

вательный психический процесс, заключающийся в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении человеком (или животным) своего опыта под влиянием жизненных обстоятельств. Память — это «процесс, представляющий собой продукт предшествующего и условие предстоящего действия (процесса, опыта)»[1]. Последнее важно подчеркнуть: память имеет смысл только в контексте использования опыта в будущем.

Работа памяти создает условия для усвоения человеком знаний и их использования в новых условиях, для освоения речи, развития мышления и воображения. Вне этой работы невозможно ни научение, ни учение. Что было бы, если бы образы предметов и явлений, возникающие в психике (сознании) тут же бесследно исчезали? Человек, по выражению И.М.Сеченова, оставался бы «вечно в положении новорожденного».

Синонимом термина «память» можно считать слово греческого происхождения — «мнема», легко ассоциирующееся с именем богини памяти и девяти муз Мнемозины. Отсюда понятно широкое использование в психологии таких понятий, как «мнемическая функция» (функция памяти), «мнемическая задача» (задача на запоминание), «мнемоника» или «мнемотехника» (совокупность приемов запоминания) и др.

Самой старой теорией памяти является *ассоциативная теория.* Если впечатления возникают в сознании одновременно или непосредственно друг за другом, то между ними возникает связь (ассоциация). В последующем актуализация в сознании какого-либо одного из элементов связи влечет за собой воспроизведение других элементов. От Аристотеля идет различение ассоциаций по сходству (встретившись с человеком, можно вспомнить другого, чем-то на него похожего), по контрасту (у школьника, слушающего рассказ о пустыне Сахаре, непреднамеренно «всплывают» в памяти ранее сложившиеся представления о Заполярье), по смежности (через несколько месяцев после посещения концерта человек по радио услышал песню, которая тогда исполнялась, и тут же вспомнил знакомого, которого встретил в антракте). В этом случае речь идет о смежности событий в пространстве и времени. Позднее предметом исследования стали родо-видовые, причинно-следственные, обобщенные и другие ассоциации.

Учение об ассоциациях помогает понять многие явления, относящиеся к умственной активности человека и его мышлению. Разумеется, ассоциативные процессы имеют большое значение в учебной деятельности, в усвоении и воспроизведении учебного материала. Однако учение об ассоциациях следует отличать от ассоцианизма (см. разд. 2.1), в классическом варианте которого по-

---

[1] *Середа Г.К.* Что такое память? // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6. — № 6. — С. 42.

нятие об ассоциациях стало объяснительным принципом всей познавательной сферы человека.

С развитием естественных наук стали раскрываться физиологические механизмы памяти. В частности, исследователей привлекли *электромеханические изменения* в синапсах (в областях контакта нервных клеток друг с другом) при прохождении нервного импульса по группе нейронов, а также факт многократного прохождения импульса через одни и те же синапсы. В этом факте был усмотрен процесс консолидации следа памяти как механизм перевода информации из кратковременной памяти в долговременную. Существует также «химическая гипотеза» памяти — о роли молекул РНК (рибонуклеиновой кислоты) в мнемических процессах. Предполагается, что эти процессы связаны с изменением последовательности оснований в указанных молекулах.

Эти и другие аналогичные исследования не всегда приводят к согласующимся друг с другом результатам, что, вероятно, надо считать закономерным на пути формирования единой теории памяти.

8.2. Виды памяти

По *характеру запоминаемого материала* и соответствующему ему виду психической активности различают двигательную (моторную), эмоциональную, образную и словесно-логическую (вербальную) память. П. П. Блонский полагал, что именно такой является последовательность развития видов памяти в филогенезе и онтогенезе.

Двигательная память — это запоминание, сохранение и воспроизведение движений. Она служит основой для приобретения трудовых, спортивных навыков, навыков письма, речи, игры на музыкальных инструментах и др. Признаком хорошего развития этой памяти является физическая ловкость, расторопность человека во внешних предметных действиях.

Эмоциональная память — это память на эмоции и чувства. Вспоминать о каком-нибудь событии может быть само по себе приятно или неприятно. Человек может снова переживать ранее испытанное, притом не менее ярко, чем прежде. Это обстоятельство отражено Ф. М. Достоевским: «Я пишу теперь, как давно отрезвившийся человек и во многом уже почти как посторонний; но как изобразить мне тогдашнюю грусть мою (которую живо сейчас припомнил), засевшую в сердце, а главное — мое тогдашнее волнение, доходившее до такого смутного и горячего состояния, что я даже не спал по ночам — от нетерпения моего, от загадок, которые я сам себе наставил»[1]. На обсуждаемом виде памяти основы-

[1] *Достоевский Ф. М.* Подросток. — М., 1979. — С. 23.

вается эмпатия, которую мы назвали межвозрастной (см. разд. 5.3). В литературе можно найти данные о том, что эмоциональная память у женщин (в среднем!) развита лучше, чем у мужчин.

Образная память существует в форме образов ранее воспринятых предметов, явлений, событий, т.е. в форме *представлений*. Различают представления конкретные (представление именно об этой вазе, именно об этом человеке) и обобщенные (представление о вазе вообще, о человеке вообще). Первые представления отличаются большей детальностью и яркостью, вторые — большей сохранностью существенных признаков, обусловливающих принадлежность предмета к некоторому классу предметов. Однако далеко не всегда некое представление можно назвать строго либо конкретным, либо обобщенным, поэтому говорят о степени его обобщенности.

Есть люди, обладающие эйдетической памятью. Эйдетические образы — это представления, ибо они существуют в отсутствии предмета. Но они характеризуются такой детальностью и яркостью, которые обычному конкретному представлению несвойственны. Человек как бы видит отсутствующий предмет до мельчайших подробностей, «переводя взгляд» с детали на деталь, как это можно сделать в восприятии.

Словесно-логическая память — специфически человеческий вид памяти, «подчиняющий» себе предыдущие виды. Ее содержанием являются мысли, понятия как обобщенные формы отражения действительности, логические формы мышления. Именно потому, что эта память существует в единстве с речью, ее называют словесно-логической, или вербальной. Заучивание школьником основных положений параграфа в учебнике, раскрытие его содержания у классной доски, написание сочинения на уроке литературы и т.д. — все это формы активности, основывающиеся прежде всего на словесно-логической памяти. (Задача 58.)

В соответствии с критерием ***продолжительности хранения информации в памяти*** различают память сенсорную (хранение не более 2 с), кратковременную (не более 30 с) и долговременную (постоянное хранение).

Сенсорная память сохраняет информацию в том виде, в котором ее дают органы чувств без последующего преобразования. Ее правомерно соотнести с эффектом последействия в ощущениях, с положительными послеобразами. Воспроизведение же осуществляется как считывание информации с послеобраза, который быстро исчезает. Основная функция сенсорной памяти — обеспечить время, необходимое для предварительного анализа информации и ее перевода в кратковременную память. Переводится же та информация, которая оценивается как имеющая для человека значение.

Кратковременная память сохраняет информацию после однократного восприятия и немедленного воспроизведения. В течение

этого короткого промежутка времени снова происходит оценка значимости информации для будущего. Это вместе с тем решение вопроса о ее переводе в долговременную память. В качестве проявления кратковременной памяти рассматривается *оперативная память*, обслуживающая текущие человеческие действия. Проиллюстрируем это следующей ситуацией. Быстро решив пример, потребовавший ряда арифметических действий, ученик выражает удовольствие от совпадения полученного результата с ответом, помещенным в конце учебника. Наряду с этим он затрудняется воспроизвести промежуточные результаты, о чем его тут же попросили. Эти промежуточные числа удерживались памятью только для совершения последующего действия и не переводились в долговременную память, ибо не расценивались как имеющие значение для будущего.

Долговременная память обеспечивает хранение большого объема информации в течение длительного времени. Период хранения измеряется не только минутами или часами, но и годами. Значит, речь идет о запоминании материала, имеющего значение в более далекой перспективе. Ученик, работающий над параграфом учебника, учитель, готовящийся к предстоящему уроку, ученый, продумывающий выступление на симпозиуме, — все это различные случаи активизации резервов долговременной памяти. Различают долговременную память *эпизодическую* (на жизненные события, происшествия), *семантическую* (на обобщенные знания о мире, понятия, отношения между ними), *автобиографическую* (на личностно отнесенные события и их оценки, наиболее ярко проявляющуюся в воспоминаниях, написании мемуаров).

Есть еще одно важное основание для различения видов памяти — активность субъекта в процессах памяти, участие в них его сознания и воли. В связи с этим различают *произвольную* и *непроизвольную* память, различие между которыми нам будет удобнее провести при характеристике частных процессов памяти. (Задача 59.)

8.3. Процессы памяти

Процессы памяти названы в самом определении данного понятия: запоминание, сохранение, воспроизведение. Разумеется, эти процессы между собой тесно связаны. От качества запоминания с очевидностью зависят два других процесса. Наряду с этим воспроизведение используется как способ запоминания, а процесс сохранения не так прост, как может показаться на первый взгляд. Рассмотрим каждый из этих процессов, не упуская из виду связи между ними.

8.3.1. Запоминание

В процессе запоминания осуществляется ввод информации в память. При этом элементы данного материала включаются в структуру памяти путем расширения системы ассоциативных связей. Запоминание (запечатление) — основа обогащения человека новыми знаниями, умениями, формами поведения. В зависимости от характера и способов осуществления данного процесса различают *непроизвольное* и *произвольное* запоминание. Мы, как правило, легко отвечаем на вопросы, чем занимались вчера вечером или что съели сегодня на завтрак, хотя и не старались этого запомнить. Непроизвольно запоминаются события повседневной жизни, в особенности все новое, яркое, необычное. Произвольное запоминание — это сугубо человеческий вид памяти, который характеризуется наличием специальной мнемической задачи — запомнить тот или иной материал.

Наряду с этим существует *непосредственное* и *опосредствованное* запоминание. В последнем случае применяются специальные средства запоминания. Например, испытуемый для лучшего запоминания слов откладывает наиболее подходящую для каждого слова картинку или изображает соответствующий символ. Наконец, часто противопоставляется *механическое* запоминание (без какой-либо логической обработки материала) и *смысловое* (при котором материал представляется в некоторой системе логических связей).

Установлено довольно много закономерностей запоминания. Практическое значение имеют закономерности, как общие для непроизвольного и произвольного запоминания, так и относящиеся только к последнему виду. Начнем с общих закономерностей.

Когда мы изучали восприятие, то говорили: «Воспринимает не глаз, не рука и не ухо...» Теперь пришла пора сказать: «Запоминает не память, а человек, личность с помощью памяти». Индивидуальные особенности человека, его актуальные мотивы поведения и чувства, интеллектуальный опыт оказывают существенное влияние на процесс запоминания и его результат. Отсюда понятно, почему ученик, пристрастно относящийся к содержанию урока, запоминает это содержание намного лучше, чем школьник, присутствующий на уроке «по долгу службы». Эффективность запоминания зависит от *значимости запоминаемого материала для личности.* Чем эта значимость выше, тем лучше, качественнее запоминаются те или иные сведения.

Эффективность запоминания зависит от *места запоминаемого материала в структуре деятельности.* В эксперименте П.И.Зинченко (1903—1969) сопоставлялось непроизвольное (непреднамеренное) запоминание испытуемыми двузначных чисел а) после решения ими предложенных (готовых) арифметических задач,

б) после придумывания аналогичных задач. Во втором случае все испытуемые (первоклассники, учащиеся 3-го класса и студенты) запомнили числа лучше, хотя и не в одинаковой степени. Значит, если материал занимает в структуре человеческой активности место *цели* (ведь во втором случае числа нужно было найти, подобрать), то он запоминается лучше, чем материал, относящийся к *условиям* этой активности (числа даны в готовом виде). Данная закономерность нашла свое подтверждение и в исследованиях, посвященных произвольному запоминанию.

Есть немало исследований, в которых изучалась зависимость запоминания от характера умственной активности субъекта. Так, было установлено, что чем глубже анализируется материал (эффект глубины обработки), тем лучше он сохраняется и в последующем используется. В других работах показано, что объем и качество запоминания повышаются в результате совершения таких мыслительных действий, как сравнение материала, его классификация, составление плана текста и др. Данные результаты оформились в закономерность: эффективность запоминания возрастает с ***повышением уровня мыслительной активности, проявленной субъектом в процессе запоминания материала.***

Существует также *эффект изоляции* (эффект фон Ресторф), который заключается в более легком запоминании редких (одного или нескольких) элементов, помещенных среди других, составляющих бо́льшую часть ряда. Например, если в списке слов, обозначающих предметы мебели, встретятся два слова, не обозначающих мебель, то именно они запомнятся лучше.

Обратимся теперь к закономерностям произвольного запоминания.

Результативность запоминания возрастает с использованием *воспроизведения в качестве способа долговременного запоминания.* Такое воспроизведение (повторение) хорошо известно каждому ученику и студенту. В самом деле, разве можно выучить стихотворение или какой-нибудь другой текст без неоднократных попыток его воспроизведения? Наряду с этим студент, разочарованный результатом экзамена, может воскликнуть: «Надо же, я три раза прочитал учебник!» Вероятно, мало что изменилось бы, если бы он прочитал его шесть раз. Ведь эффективность повторения зависит от меры его осмысленности, что отчасти возвращает нас к предыдущей закономерности.

По собственному опыту мы знакомы с *эффектом распределения*, нашедшим экспериментальное подтверждение еще в работах Г. Эббингауза (1850—1909): лучше заучивать достаточно объемный материал по частям, чем пытаться заучивать его сразу целиком.

Эффективность запоминания повышается с *использованием кодирования.* Кодирование — это преднамеренное применение различных способов и средств преобразования информации в более

удобный для запоминания вид. Так, мнемотехническая формула: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан» — опосредствует запоминание цветов спектра. Есть стихотворение, помогающее более точно, чем это обычно необходимо, запомнить число «пи». Вероятно, самым простым примером кодирования является «узелок на память». Существуют, однако, более универсальные способы кодирования, о которых речь уже в некоторой степени шла: классификация, смысловая группировка материала, выделение в тексте ключевых слов, составление плана изложения, графическая схематизация текста, составление тезисов и др. Экспериментально исследуются различные уровни кодирования: кодирование на уровне восприятия (перцептивное кодирование), кодирование как отнесение предмета к категории, а также кодирование, сопровождающееся оценкой своего отношения к предмету (личностно-отнесенное кодирование)[1].

Качество запоминания зависит от *установки на время, когда запоминаемая информация понадобится.* Психолог В.А.Артемов подметил: «Если школьнику предложить что-нибудь выучить с предупреждением, что он будет спрошен только тотчас по окончанию выучивания, то окажется, что через две недели он ничего из выученного не помнит. Его товарищ, заучивший тот же материал с условием, что его спросят не только сегодня, но и через две недели, дает значительно лучшие результаты»[2]. Зависимость продуктивности запоминания от установки на время воспроизведения получила и экспериментальное подтверждение.

Педагогическое значение имеют также некоторые данные о соотношении произвольного и непроизвольного запоминания. Первое при прочих равных условиях продуктивнее второго. Однако непроизвольное запоминание, сопровождающееся активной мыслительной работой с материалом, оказывается более эффективным, чем произвольное, такой работой не сопровождающееся. Это показано в исследованиях П.И.Зинченко и А.А.Смирнова (1894—1980). С учетом того, что произвольное запоминание в учении оказывается более напряженным процессом, считается целесообразным использование (в возможно большей степени) ресурсов непроизвольного запоминания.

8.3.2. Сохранение и воспроизведение

Хотя процесс сохранения информации по времени предшествует процессу воспроизведения, удобнее начать разговор с особенностей и закономерностей, присущих воспроизведению. ***Воспроизве-***

---

[1] См.: *Величковский Б. М.* От уровней обработки к стратификации познания // Вопросы психологии. — 1999. — № 4.

[2] Цит. по: *Мещеряков Б. Г.* Память человека: эффекты и феномены. — М., 2004. — С. 56.

дение — это процесс памяти, в котором происходит актуализация прежнего содержания психической жизни в форме движений, эмоций, образов, понятий, мыслей. Как и запоминание, воспроизведение бывает непроизвольным и произвольным.

Непроизвольное воспроизведение вызывается случайно воспринятыми предметами или ситуациями, имеющими некоторое эмоциональное значение. Прочитал, например, человек о некотором драматическом дорожном происшествии, и вспомнился ему другой несчастный случай, в котором пострадал знакомый человек. Фактически это ассоциация по смежности. Другая причина непроизвольного воспроизведения — содержание текущей деятельности или входящих в ее состав действий. Когда человек пишет письмо, то правила и способы написания букв, слов и предложений воспроизводятся сами собой точно так же, как при выполнении физической работы актуализируются соответствующие трудовые движения.

Произвольное воспроизведение характеризуется наличием стремления воспроизвести некоторый материал, наличием мнемической задачи — вспомнить. Оно может приобретать характер развернутой умственной активности, и тогда его называют *припоминанием*. Одна из лучших иллюстраций — ситуация подготовки студента к ответу на экзамене. Тут могут использоваться различные приемы припоминания: намеренное вызывание опосредствующих ассоциаций, составление схемы припоминаемого материала, сравнение, противопоставление тех или иных положений и др. В некоторых случаях может помочь *обобщенный прием припоминания*, который выражается в постановке вопросов: какова структура (состав, строение) данной реальности? в каких наблюдениях (опытах, экспериментах) она обнаруживается; каковы ее функции; каким законам эта реальность подчиняется; какие виды (формы, конкретные проявления) имеет; в чем заключается ее значение для человеческой практики.

Воспроизводимые людьми представления и понятия могут иметь различную степень полноты относительно образов восприятия или научных понятий. В связи с этим можно говорить об *элементном* (вспоминается лишь какой-то элемент воспроизводимого), *фрагментарном* (отражается значительная часть признаков), *неполном* (есть некоторая незавершенность, неточности) и *полном* воспроизведении. Однако припоминание — это не только репродукция материала. Образы и понятия в этом процессе связываются с новыми знаниями, перестраиваются, схематизируются и лучше осознаются.

Есть особый вид воспроизведения — *узнавание*, т.е. воспроизведение образа объекта или явления в условиях его повторного восприятия; опознание воспринимаемого объекта как уже известного по прошлому опыту. В одних случаях речь идет исключительно об опознании конкретного предмета как того же самого. Так мы узна-

ем предметы, лица близких людей и знакомых. В иных случаях происходит родовое узнавание, когда предмет узнается как представитель класса предметов (вспомним об обобщенности восприятия). Наконец, можно, вероятно, говорить о своеобразном продуктивном узнавании. Н.А.Менчинская писала в 1960-х гг. об узнавании в новых условиях возможности применения ранее усвоенной общей формы знания (закономерности, принципа, теоремы, правила).

Узнавание чаще происходит как одномоментный непроизвольный акт. Но бывает ведь, что мы сначала узнаем человека частично (признаем в нем знакомого, но не можем сказать, кто он) и лишь через некоторое время, благодаря своим стараниям, называем его. Узнавание приобретает произвольный характер и при решении мыслительных задач.

Среди закономерностей воспроизведения укажем на эффекты *проактивного* и *ретроактивного торможения*. В первом случае усвоенный ранее материал ухудшает воспроизведение аналогичного материала, который усваивался позднее, во втором, наоборот, позднее усвоенный материал мешает воспроизведению ранее усвоенного. Так, если испытуемый имел сначала задание запомнить некоторый ряд слов, потом другое задание, заключавшееся тоже в заучивании слов, то требование воспроизвести первый ряд слов приведет к ухудшению воспроизведения этого ряда. А если бы он после первого задания заучивал цифры? Тогда ухудшения не было бы или оно было бы менее значительным. Это иллюстрация ретроактивного (обратного) торможения. Если опыт несколько преобразовать и сделать контрольным моментом воспроизведение второго ряда слов, то получим иллюстрацию проактивного торможения.

Данные эффекты используются для объяснения другого эффекта, так называемого *эффекта края*: в ряду предъявляемых стимулов — слоги, слова, предложения, цифры и др. — первые и последние стимулы воспроизводятся лучше. Объяснение же заключается в том, что на первые стимулы действует лишь ретроактивное торможение, на элементы, находящиеся в конце ряда, — лишь проактивное, а на средние действуют оба вида торможения.

Педагогические выводы, которые следуют отсюда: необходимо разумно чередовать виды деятельности и действий в зависимости от степени их сходства.

Процесс сохранения практически не поддается изучению прямыми психологическими методами, есть некоторые научные данные, полученные путем соотнесения результатов воспроизведения с обстоятельствами запоминания. Речь идет о *забывании* как процессе, который приводит к утрате четкости и уменьшению объема того материала, который запоминался.

В первую очередь укажем на «кривую забывания», полученную Эббингаузом. На оси абсцисс откладывается время воспроизведе-

ния, на оси ординат — процент сохранения материала в памяти. Сначала кривая довольно круто падает от первоначальных значений, затем продолжает снижаться с прогрессирующим замедлением. Значит, чем более отсроченным по времени будет повторение, тем менее продуктивно оно для восстановления заученного. В связи с этим уместной будет рекомендация студентам — повторять записанное на лекции вскоре после того, как она состоялась, а не только тогда, когда материал потребуется к практическому занятию или экзамену. Систематическое следование этому совету облегчает учение.

Интересен эффект реминисценции: человек через некоторое время может воспроизвести информацию, которую раньше воспроизвести не мог, хотя в промежутке между этими двумя воспроизведениями никакого повторения не было. Иначе говоря, *отсроченное воспроизведение оказывается более эффективным, чем воспроизведение сразу после заучивания.* Будучи школьниками, мы, заучивая стихотворение, затруднялись его достаточно хорошо воспроизвести вечером перед сном. Проснувшись утром, «на свежую голову» мы воспроизводили его свободно и полностью. Значит, *невозможность воспроизвести, припомнить материал не обязательно означает, что он не сохранился в памяти.* Есть и другие подтверждения данной закономерности. И.П. Павловым и его сотрудниками было установлено, что угасшие условные рефлексы требуют для своего возобновления гораздо меньшего количества повторений, чем для их первоначального формирования. Мало ли существует примеров из школьной жизни, когда ученик не в состоянии на уроке припомнить материал только от сильного волнения, ибо и до урока материал воспроизводился, и после него припоминается. Сошлемся еще на рассказ про одного комиссионера, который, напившись пьяным, потерял порученный ему пакет и затем никак не мог его найти до тех пор, пока снова не напился. Значит, забытое продолжает существовать в памяти, а невозможность полного или частичного воспроизведения может объясняться не тем, что материал не сохранился, а несовершенством механизма воспроизведения либо отсутствием благоприятных для воспроизведения условий.

Осталось ответить на вопрос: «Что все же забывается в первую очередь?» То, что оценивается человеком как малозначимое, второстепенное, не повторяется и не применяется в новых условиях, — все то, что перестает быть существенным. (Задачи 60, 61.)

8.4. Память и личность

Мы уже говорили о том, что продуктивность запоминания материала зависит от его значимости для личности. Различают несколько типов памяти: *наглядно-образный*, *словесно-абстрактный*

и *промежуточный*. Они определяются соотношением первой и второй сигнальной систем по И.П.Павлову. Первый из указанных типов предрасполагает к художественным видам деятельности, второй — к научным. У большинства людей — промежуточный тип. В пределах наглядно-образного типа можно говорить о *зрительном* и *слуховом* подтипах. Имея в виду первый, можно, например, указать на одного государственного деятеля (описанного французским психологом А.Бине), который объяснял запинки в своей речи на трибуне, помарками и исправлениями в рукописном черновике своего выступления, оставленном дома. Можно также сослаться на художников, которые по наброскам, сделанным летом, пишут картины зимой. Люди слухового подтипа лучше запоминают и воспроизводят материал, воспринятый на слух. Имея в виду словесно-абстрактный тип памяти, тоже можно прийти к подтипам: у одних людей лучше память на математические отношения, у других — на социальные, у третьих — на предельно отвлеченные, те, которые находятся в ведении философов.

Индивидуальные особенности памяти зависят от представленности в ней указанных типов, они определяются также качеством запоминания и сохранения, готовностью к воспроизведению и другими факторами. Бывают люди с поразительно развитой — *феноменальной* — памятью. Есть данные о том, что Митридат VI Понтийский владел языками всех 22 народов, проживавших в его владениях, что Л.А.Сенека, римский политический деятель и философ начала нашей эры, мог повторить две тысячи имен в том порядке, в каком они были названы. Феноменальную память имел великий русский шахматист А.Алехин.

А.Р.Лурия описал свои многолетние наблюдения за феноменальной памятью газетного репортера С.Шерешевского. Уже через час работы с ним А.Р.Лурия почувствовал себя сбитым с толку, ибо никаких пределов память репортера в запоминании слов, цифр и другого материала не знала. Шерешевский был синестетиком (сказал однажды психологу Л.С.Выготскому: «Какой у вас желтый, рассыпчатый голос!») и эйдетиком. Данные особенности, а также использование приемов запоминания помогали ему. Но Шерешевский и страдал от своей памяти. Для него было пыткой чтение. Зрительные образы помимо его воли вырастали вокруг каждого слова. Другая беда — он ничего не мог забыть. Поразительное развитие мнемической способности неблагоприятно сказывалось на развитии личности в целом.

Многие люди, однако, страдают не от слишком хорошей памяти, а от ее недостаточности. Нарушения памяти получили название «амнезия». Различают амнезии органического происхождения, которые являются результатом поражения мозга, и амнезии эмоциогенные, имеющие своей причиной травмы психического происхождения.

Индивидуальные особенности памяти определяются как природными, наследственными факторами, так и факторами среды, воспитания, обучения.

По В.Я.Ляудис, развитие памяти в обучении осуществляется в решении особых задач.

Первая группа задач связана с организацией повседневного учебно-бытового поведения (ведение календарей, дневников, рабочих планов, еженедельников и т.д.). Вторая — выделение и обособление в учебной деятельности собственно мнемических и репродуктивных действий с возможностью сознательного контроля над их выполнением. Третья — освоение развитых структур указанных действий в различном предметном содержании. (Задачи 62, 63, 64.)

Задачи

Задача 58. О каких видах памяти идет речь ниже?

1. Есть память, признаком хорошего развития которой являются физическая ловкость, сноровка в труде, «золотые руки».

2. Часто люди, глядя на фотографию того или иного человека, за давностью лет не могут вспомнить его имени и обстоятельств встречи с ним, однако хорошо помнят, что этот человек в силу каких-то причин был приятным или неприятным.

3. Шахматист А.Алехин провел в Чикаго сеанс одновременной игры «вслепую» на 32 шахматных досках.

4. После утраты близкого человека «многочисленные, порой совершенно мелкие поводы снова и снова вызывают слезы, тоску и подавленное настроение».

5. Некоторые студенты говорят, что когда они на экзамене готовятся к ответу, то вспоминают, в какой части страницы изложена та или иная мысль.

6. В стремлении хорошо запомнить материал ученик разбивает текст на части, выделяет смысловые опорные единицы, особое внимание он уделяет выявлению причинно-следственных и родовидовых связей.

7. Есть вид памяти, на котором основывается способность сочувствовать и сопереживать другому человеку.

Задача 59. Какие виды памяти активизируются в описанных ниже ситуациях?

1. Ученик тщательно готовится к уроку, неоднократно повторяя наиболее сложные места в содержании параграфа.

2. Услышав нужный номер телефона, менеджер безошибочно набрал его и поговорил с клиентом. Но когда его сразу после разговора попросили воспроизвести цифры номера, он не смог этого сделать.

3. На экране высвечиваются буквы, расположенные в три ряда по четыре буквы в каждом. Время экспозиции — сотые доли секунды. После этого сразу следует звуковой сигнал, указывающий, какой именно ряд необходимо воспроизвести. Испытуемый отвечает словом или нажатием на соответствующую клавишу.

Задача 60. Какие закономерности (эффекты) запоминания, сохранения и воспроизведения можно усмотреть в следующих текстах?

1. Представьте себе, что в одном исследовании испытуемым предложили запомнить следующую комбинацию букв: у, г, р, и, в, т, и, н, е, н, е, т, и, х, в, г, л, и, н, е. Запоминание по буквам или слогам оказалось очень трудным для них делом. Через некоторое время обнаружилось, что эта комбинация запоминается гораздо легче, если в ней выделяются отдельные слова.

2. Один человек сказал: «Если меня кто-нибудь приведет к пункту назначения, то через некоторое время мне бывает трудно самостоятельно повторить этот маршрут. Если же я первоначально сам нахожу этот пункт, то такой проблемы не возникает».

3. Доцент сокрушается: «Ведь что получается? Если студенты сдали экзамен, например, 20 января, то уже 23 января у них бесполезно что-нибудь спрашивать, потому что три дня назад они все "сдали" в буквальном смысле этого слова».

4. Участникам опыта предлагалось осуществлять различные несложные действия. Запоминать эти действия не требовалось. Некоторые из них выполнялись испытуемыми до конца, другие же неожиданно прерывались. Оказалось, что прерванные действия испытуемые вспоминали в 1,9 раза лучше, чем завершенные.

5. При составлении расписания завуч избегает ставить друг за другом предметы со сходным понятийным аппаратом. С его точки зрения последовательность — алгебра, физика, астрономия, химия — не годится. Предпочтительнее такая, например, последовательность — алгебра, литература, физика, история.

6. Испытуемым зачитывается список слов: морковь, лук, капуста, зебра, свекла, редька, шкаф, помидор, картофель. Выяснилось, что лучше всего запоминаются «зебра» и «шкаф».

7. Римский политический деятель и оратор М.Т.Цицерон учил, что содержание, которое предстоит запомнить, нужно воплотить в максимально яркие образы и представить их размещенными в виде цепочки в знакомом оратору месте. После этого в нужный момент необходимо просто двигаться мыслью от одного места к другому и «собирать» запечатленные в памяти идеи.

8. В рассказе А.П.Чехова «Лошадиная фамилия» генерал мучается от зубной боли. Приказчик, желая ему помочь, рекомендует обратиться к знахарю, но никак не может вспомнить фамилию этого знахаря. «Такая еще простая фамилия... словно как бы лошадиная... Кобылин? Нет, не Кобылин... Жеребцов, нешто? Нет, и не Жеребцов... Кобылицын... Кобылятников... Жеребчиков... Лошадинин... Лошаков... Жеребкин... Всё не то! Коненко... Жеребеев...» Нужная фамилия так и не вспомнилась. Пришлось посылать за доктором, который вырвал больной зуб. Прощаясь, доктор спросил у приказчика овса. «Надумал, Ваше превосходительство! — закричал он радостно. — Овсов!»

9. Студент-заочник никак не мог вспомнить имя и отчество преподавателя, к которому он ехал на экзамен. К концу пути, после того как он немножко вздремнул, ему это легко удалось.

Задача 61. В каких случаях результаты запоминания окажутся выше.

В одной серии опытов дошкольникам предлагалось повторить за экспериментатором ряд слов. Запоминание осуществлялось, таким образом, в условиях обычного лабораторного эксперимента. В другой серии опытов запоминание включалось в игровую деятельность детей. Они играли «в магазин», при этом им предлагалось пойти в «магазин» и «закупить» там для «детского сада» ряд предметов, названия которых примерно соответствовали словам, запоминавшимся дошкольниками в условиях лабораторного опыта (по А. А. Смирнову).

Преподаватель предложил будущим учителям изучить популярную брошюру по психологии школьного коллектива, информировав их о том, что брошюра очень содержательна, что она поможет им лучше усвоить соответствующие понятия. Другим студентам эта же брошюра была рекомендована в период педагогической практики, в программу которой входило составление психолого-педагогической характеристики того школьного коллектива, в котором они исполняли обязанности классного руководителя.

Задача 62. Какие фразы — предложенные испытуемым или составленные ими самими — должны запомниться лучше? Почему?

Испытуемым предлагались пары фраз, подобранные так, что каждая из пар соответствовала какому-нибудь орфографическому правилу. Слова фраз, соответствовавшие правилу, были подчеркнуты, но само правило не указывалось. Испытуемые должны были: а) понять, на какое правило дана каждая пара фраз; б) самостоятельно придумать другую пару фраз на то же самое правило. Задача запомнить фразы не ставилась, но на следующий день экспериментатор неожиданно попросил их воспроизвести и предложенные фразы, и придуманные (по А. А. Смирнову).

Задача 63. В какой части опытов результаты воспроизведения должны быть выше? Почему?

В первой части опытов испытуемым предлагались два набора картинок. Один из них раскладывался на столе, другой давался в руки испытуемому. Последний должен был каждую картинку из второго набора положить на одну из картинок первого набора с условием, чтобы первые буквы названий предметов, изображенных на картинках, совпали. Во второй части опытов (проводившейся с другими испытуемыми) нужно было накладывать одни картинки на другие, исходя из внутренней общности изображенных предметов. В обоих случаях задача запомнить изображения на картинках не ставилась, но по окончании каждой части опытов от испытуемых неожиданно требовалось воспроизвести названия изображенных на картинках предметов (по А.А.Смирнову).

Задача 64. В каком случае воспроизведение окажется полнее? Почему?

«Испытуемым предъявлялось 15 пар прилагательных на карточках с промежутком в 2 с. Предлагалось определить смысловую связь между словами в каждой паре. Затем эта же работа была повторена на том же самом материале. В другом опыте испытуемым предъявлялся во всех отношениях аналогичный материал, но задание было изменено. Вначале, как и в предыдущем опыте, испытуемые должны были определить смысловую

связь прилагательных в каждой паре. При повторном предъявлении этого же материала требовалось только запомнить пары слов. Через неделю экспериментатор попросил испытуемых воспроизвести предъявленные пары слов» (А.Н.Шлычкова).

Подсказки к задачам

Задача 58. Надо факты сгруппировать так: 1; 2, 4, 7; 3, 5; 6.

Задача 59. Расположим предложенные ситуации в ином порядке: 3, 2, 1.

Задача 60. Порешаем задачу вместе. 1. Использование мнемотехнического приема запоминания, кодирование. 2. Зависимость результатов запоминания от места запоминаемого материала в структуре деятельности. Если пункт назначения занимает место цели действия, то путь к нему запоминается лучше. Имеет значение и уровень мыслительной активности, проявляемый в самостоятельном поиске пункта назначения. 3. Действие мнемической установки запоминания материала именно на то время, когда он понадобится. Факт, что студенты повторяют материал лишь ради экзамена, ориентируясь на день, в который он состоится, а не на использование знаний в будущем, существенно снижает уровень запоминания. Что можно усмотреть в других случаях?

Задача 61. Вероятно, результаты будут выше во вторых частях опытов. Как это объяснить?

Задача 62. Анализ результатов показал, что намного лучше запомнились испытуемым фразы, придуманные ими самими.

Задача 63. Результаты воспроизведения должны быть выше во второй части опытов. Почему?

Задача 64. Результаты воспроизведения оказались значительно выше в 1-м опыте. Для объяснения данного факта полезно, во-первых, вспомнить решение предыдущей задачи. Во-вторых, надо учесть, что в 1-м опыте мы имеем, по существу, две следующие друг за другом процедуры непроизвольного запоминания в условиях активной мыслительной работы, а во 2-м опыте — непроизвольное активное запоминание и следующее за ним произвольное запоминание без активного оперирования материалом.

Предлагаемые решения

Задача 58. Виды памяти: двигательная (1); эмоциональная (2, 4, 7); образная, точнее, зрительная (3, 5); словесно-логическая (6).

Задача 59. В 3-й ситуации представлена работа сенсорной памяти, во 2-й — кратковременной, точнее, оперативной, в 1-й — долговременной.

Задача 60. 4. Эффект Зейгарник. Б.Ф.Зейгарник объяснила данный факт тем, что, когда работа испытуемых прерывается, у них возникает состояние напряжения, выражающееся в стремлении завершить действие. Говоря иначе, повышение уровня мотивации положительно влияет на результаты запоминания. 5. Это способ уменьшения эффектов проактив-

ного и ретроактивного торможения. 6. Эффект изоляции: слова «зебра» и «шкаф», выделяющиеся из ряда слов, обозначающих овощи, запомнятся лучше. 7. Кодирование, использование мнемотехнического приема запоминания. 8. Хорошая иллюстрация того, как произвольное воспроизведение (припоминание) может приобретать характер активной умственной работы. 9. Реминисценция, поскольку между первоначальной невозможностью вспомнить материал и его успешным припоминанием не было никакого повторения.

Задача 61. Опыты иллюстрируют зависимость эффективности запоминания материала от мотивов деятельности. Запоминание в структуре значимой для испытуемых деятельности (игровой — в первом опыте, учебно-профессиональной — во втором), повышая их заинтересованность в запоминаемом материале, ведет к более высоким результатам.

Задача 62. Опыт хорошо выявляет зависимость эффективности непроизвольного запоминания материала от места, которое он занимает в структуре деятельности. Материал, выступающий в качестве цели (придуманные испытуемыми фразы), запоминается намного лучше, чем материал, выступающий в качестве условий достижения цели (предложенные фразы).

Задача 63. Иллюстрируется зависимость эффективности непроизвольного запоминания материала от уровня мыслительной активности при оперировании этим материалом. Во второй части опытов на месте цели действия оказались более содержательные, глубокие связи между предметами, изображенными на картинках, раскрытие которых потребовало более активного мышления.

Задача 64. Когда непроизвольное запоминание опирается на активные способы работы с материалом, оно бывает более продуктивным, чем произвольное, в котором такие способы не используются. «...Процессы мышления уже сами по себе, без наличия мнемической задачи успешно выполняют мнемическую функцию, являются источником быстроты и прочности приобретения знаний» (А. Н. Шлычкова).

Рекомендуемая литература

Громова Е. А. Эмоциональная память и ее механизмы. — М., 1980.

Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. — М., 1968.

Середа Г. К. Что такое память? // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6. — № 6.

Глава 9
МЫШЛЕНИЕ

Познание действительности начинается с ощущения и восприятия. Однако ресурсов чувственного познания недостаточно для регуляции человеческой активности, высшей формой которой является деятельность. В этой активности необходимо отражать явления и связи, которые чувственному познанию недоступны.

Невозможно средствами восприятия увидеть элементарную частицу, между тем создана теория элементарных частиц. Этими средствами невозможно постичь черты характера человека, его мысли и состояния. Тем не менее существует психология. Именно благодаря мышлению как своему родовому свойству человек вышел за пределы чувственной ступени познания.

***Мышление** — высший познавательный социально обусловленный психический процесс, заключающийся в опосредствованном и обобщенном отражении действительности в ее существенных связях и отношениях.* Уточним содержание, стоящее за ключевыми словами данного определения.

Социальная обусловленность мышления связана с его общественно-историческим происхождением, с тем фактом, что человеческая деятельность в своих первоначальных формах была совместной деятельностью и не обходилась без речи. *Опосредствованность* — это наличие в структуре мышления логических средств отражения действительности, в первую очередь умозаключений. *Обобщенность* выражается в том, что как материалом, так и продуктом мышления выступают общие (абстрактные) формы знания — закономерности, принципы, теоремы, правила и т.д. Наконец, ориентированность мышления на *существенные связи и отношения действительности* есть его первоочередная обращенность на признаки, которые выражают саму природу предметов.

9.1. Логические и интуитивные формы мышления

К логическим формам мышления относятся суждения, умозаключения и понятия. Это *осознаваемые* формы мысли.

Суждение — это отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами, признаками. Оно выражается в обычном предложении. Различают суждения истинные (соответствующие действительности) и ложные. В иной плоскости — общие (относящиеся ко всему классу предметов), частные (относящиеся к части класса предметов) и единичные (относящиеся к предмету, в некотором роде единственному). Так, суждение: «Некоторые студенты активно занимаются профессиональным самовоспитанием» — частное, ибо относится к части студентов.

Умозаключение — форма мышления, в которой из исходных суждений (посылок) получается новое суждение (заключение, следствие), содержащее новое знание. В *индуктивном* умозаключении мысль движется от единичного к частному или от частного к общему, т.е. всегда в направлении обобщения. Например, если человек узнает, что медь проводит электрический ток, потом — что электрический ток проводит серебро, а также ртуть, свинец

и т.д., то он приходит к выводу: все металлы проводят электрический ток. В *дедуктивном* умозаключении (силлогизме) мысль движется в обратном направлении. Школьнику заранее известна общая закономерность — все металлы проводят электрический ток. Установив, что ртуть — металл, он заключает, что ртуть проводит электрический ток. Различают также *традуктивное* умозаключение, в котором суждения не изменяются по уровню обобщенности. Так, из двух посылок: «Петр — брат Сергея. Сергей — брат Павла» — следует, что Петр — брат Павла. Часто в связи с традуктивными умозаключениями говорят об *аналогии*. В литературе описан случай, как некий человек, установив, что горные породы одной из областей Австралии по ряду признаков сходны с горными породами Калифорнии, где ему приходилось добывать золото, заключил, что в австралийских породах тоже должен быть этот металл. Жизнь подтвердила его умозаключение.

Понятие — форма мысли, в которой отражаются отличительные признаки предмета мышления. Понятие — не то же самое, что обобщенное представление, которое остается образным знанием. Каждое понятие характеризуется *содержанием*, т.е. суждениями о совокупности признаков предмета, ядром которой являются существенные признаки. Последние обычно отражаются в определении (дефиниции) понятия. Другой характеристикой понятия является его *объем* — совокупность объектов, отображаемых им. В формальной логике существует закон обратного соотношения между содержанием и объемом понятия, согласно которому с увеличением содержания уменьшается объем понятия и наоборот. Например, понятие «четырехугольник» по объему, конечно, больше, чем понятие «параллелограмм». По содержанию же богаче понятие «параллелограмм», ибо помимо признаков, присущих любому четырехугольнику, оно включает в себя еще признак параллельности противоположных сторон.

Существуют также *неосознаваемые* звенья мыслительного процесса — *интуитивные формы мышления*, означающие постижение истины вне рассуждений и обоснований, в каком-то ее непосредственном усмотрении. Особую роль они играют в решении сложных, нестандартных задач. С данным обстоятельством связано появление эвристики — науки о творческом мышлении. Выявлены, в частности, отдельные *эвристики*, своего рода психологические механизмы, обусловливающие решение творческих задач и соотносящиеся с представлением о методах, приемах их решения. К числу таких механизмов можно отнести: установление ситуативных отношений; отсечение неперспективных вариантов в выборе решения; сличение гипотез с реальными результатами; временный отказ от части условий и требований задачи; отказ от качественной определенности объектов с сохранением их отношений к другим объектам.

Приведем типичный пример интуитивного решения: «Изобретателю казалось, что он перепробовал все возможные комбинации известных ему технических приспособлений, проанализировал все способы решения своей задачи, а нужная конструкция не приходила в голову. Утомленный бесплодными поисками, он отвлекся и занялся другим делом. И вот однажды, когда он выполнял работу, никак, по-видимому, не связанную с мучившей его технической задачей, решение этой задачи вдруг возникло у него в голове без всякого усилия и напряжения»[1]. Подчеркнем, что человек в подобных случаях не может указать на какие-либо рассуждения, которые привели его к решению, тем более — сказать о той или иной эвристике, «сработавшей» в мышлении. (Задачи 65, 66.)

9.2. Мыслительные действия. Мышление и речь

Логические и эвристические формы мышления объединяются в мыслительных действиях (операциях). ***Анализ*** — мысленное расчленение предмета мышления (явления, процесса) на отдельные части, элементы, стороны, выделение в нем связей, отношений. ***Синтез*** — обратное действие, заключающееся в мысленном соединении частей, элементов, связей в нечто целое. Если ученик разбирает предложение по составу, выделяя в нем подлежащее, сказуемое, дополнение и т.д., то это неплохая иллюстрация анализа, так же как составление предложения из имеющихся слов — синтеза. ***Сравнение*** — мысленное соотнесение предметов, явлений, событий в целях нахождения сходного и различного между ними. ***Абстрагирование*** — это отвлечение признака от объекта, явления, события и превращение его в самостоятельный предмет мышления. В самом деле, можно говорить о белом снеге, белой стене, белой шкуре животного, а при наличии других условий — о белизне без отнесенности ее к какому-либо предмету. ***Обобщение*** — выделение и фиксация относительно устойчивых инвариантных свойств, принадлежащих каждому из некоторой совокупности предметов или явлений. Различают обобщение *эмпирическое*, в котором общее выделяется как сходное, и *теоретическое*, в котором общее оказывается существенным. Если люди считали когда-то кита рыбой на том основании, что он очень похож на рыбу, то это было эмпирическое обобщение. Теоретическое же обобщение, в соответствии с которым кит — млекопитающее, пришло позднее, вместе с обнаружением у данного животного существенных признаков млекопитающего.

---

[1] *Пушкин В. Н.* Эвристика — наука о творческом мышлении // Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского. — М., 1977. — С. 270—271.

Примечательно, что нет реального мыслительного процесса, который был бы только анализом, только синтезом, только абстрагированием и т.п. Поэтому, когда говорят, например, «анализ урока», «обобщение материала», имеют в виду лишь доминирование некоторых мыслительных действий в структуре мышления. Наряду с этим сто́ит заметить, что анализ и синтез считаются основополагающими мыслительными действиями, от которых другие так или иначе производны.

Некоторые мыслительные действия могут сопрягаться между собой, образуя определенные мыслительные структуры. Факт обнаружения новых свойств предмета путем его включения во все новые отношения и связи, бывший предметом изучения в гештальтпсихологии, получил у С.Л.Рубинштейна оценку «ведущего звена всякой мыслительной деятельности», «анализа через синтез»: «...Объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства, которые фиксируются в новых понятийных характеристиках»[1]. По С.Л.Рубинштейну, анализ условий любой задачи осуществляется через синтетический акт соотнесения данных анализа с требованиями задачи.

Существует также действие *вторичного абстрагирования*, без которого не обходится процесс применения знаний в новых условиях. В описании Н.А.Менчинской это действие характеризуется так: «...В процессе применения знаний знание общего и абстрактного уже сформулировано, но оно как бы «замаскировано» новыми конкретными данными. Основная психологическая задача в этом случае — “узнать” в новых конкретных данных известное понятие или принцип (в чертеже дома — геометрическое построение, в модели экскаватора — принцип рычага и т.п.). Таким образом, в этом случае конкретное является не основой или опорой формирующегося понятия, а условием, затрудняющим решение задачи»[2]. (В предыдущей главе уже шла речь о продуктивном узнавании.)

О невозможности осуществить вторичное абстрагирование свидетельствуют все те случаи, когда в процессе решения новой задачи соответствующее теоретическое знание, которое ранее было предметом усвоения, не «приходит в голову», не актуализируется. Можно полагать, что данный вид абстрагирования является своеобразным механизмом актуализации ранее усвоенных знаний, т.е.

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. — М., 1959. — С. 70—71.

[2] *Менчинская Н.А.* Мышление в процессе обучения // Исследования мышления в советской психологии / отв. ред. Е.В.Шорохова. — М., 1966. — С. 371.

их воспроизведения, но не на прямо поставленный вопрос («В чем состоит принцип рычага?»), а под влиянием условий и требований проблемной задачи. (Задачи 67, 68, 69, 70, 71, 72.)

Мышление человека, качественно отличающееся от зачатков мышления животного, появилось вместе с *речью*. Слово дало возможность отделить признак от познаваемого предмета и оперировать отвлеченным понятием. Хотя существуют мыслительные акты вне речи (например, интуитивные звенья мышления) и речевые фрагменты, не сопровождающиеся мышлением (например, речевые штампы или бред больного человека), основополагающим является тезис о *единстве мышления и речи*. Не случайно Л. С. Выготский говорил о «единстве общения и обобщения».

Возникающие в жизни проблемы мы осознаем и формулируем, т. е. выражаем их в устной или письменной речи. В рассуждениях мы проверяем наши гипотезы. Наконец, в устной или письменной речи интерпретируются результаты проверки предположений и формулируются выводы. Там, где нужны точные формулировки, особенно важна письменная речь.

Мы, однако, пока имели в виду преимущественно внешнюю речь. Если сделать акцент на внутренней речи, выступающей как орудие интеллектуальной активности человека, то тезис о единстве мышления и речи существенно обогатится. Внутренняя речь активизируется при слушании других людей, в чтении про себя, в мысленном планировании, запоминании и припоминании. Во внутренней речи зарождаются высказывания, осуществляется рефлексия, анализируются собственные действия.

9.3. Мышление как творческий процесс

Бывает, человеку необходимо решить некую задачу, способом решения которой он уже владеет. Как правило, человек заранее уверен в успешности решения задачи. В подобных случаях говорят о *репродуктивном мышлении*. Так, школьник-подросток может без особых затруднений решить самую сложную задачу из учебного пособия, предназначенного для учащихся начальной школы. Разумеется, при этом подросток будет вспоминать и думать, совершая рассмотренные нами в предыдущем параграфе мыслительные действия (анализ, синтез и др.).

Наряду с этим существует *творческое* (*продуктивное*) *мышление*, в котором совершение мыслительных действий приводит к открытию нового — знания, способа действия, метода решения задачи. Творчески мыслит ученый, открывающий новый закон, изобретатель, конструирующий новое устройство... Важно, что творчески мыслит и ученик, задумавшийся над тем, нельзя ли решить уже решенную задачу другим способом.

Одним из важнейших понятий психологии творческого мышления является понятие о *проблемной ситуации*. Это ситуация интеллектуального затруднения, характеризующаяся тем, что в личном опыте субъекта не оказывается достаточных средств (ориентиров, знаний, способов действия) для ее немедленного разрешения. Данное психическое состояние сопровождается соответствующими эмоциями (удивление, сомнение, досада, тревога, надежда и др.). Наличие тех или иных побуждений обусловливает поисковую активность субъекта, направленную на разрешение проблемной ситуации, на обнаружение неизвестного.

Данная активность осуществляется в выдвижении и проверке гипотез. В обыденном сознании получила распространение точка зрения, в соответствии с которой выдвижение гипотез является прерогативой ученого, изобретателя и т.д. При этом не учитывается, что без гипотезы не обходится повседневное человеческое мышление. Задача пронести громоздкий предмет через узкую дверь может породить не одну гипотезу.

Гипотезы возникают в решении проблемных задач, которые кто-то предлагает субъекту, задач, которые уже кем-то сформулированы. Между тем есть исследования, в которых показано, что творческие способности человека развиваются не только в решении задач, но и, что особенно важно, в обнаружении, усмотрении им проблем, в формулировании самих задач. Получается, что появлению гипотез в мышлении предшествуют другие творческие процессы.

В самом деле, разве кто-нибудь имеет обыкновение «подносить» учителю педагогические задачи в готовом, сформулированном виде? В подавляющем большинстве случаев он должен сам во взаимодействии с людьми обнаруживать проблемы, трансформировать их в задачи и только после этого заниматься решением. Поэтому профессионально важно воспитывать в себе чувствительность к проблемам. Ведь во многих случаях профессиональные неудачи объясняются не ошибочным решением задач, а тем, что соответствующие проблемы из действительности не вычленяются и в задачи не преобразуются.

Например, из текста психолого-педагогической характеристики личности школьника, составленной студенткой в период педагогической практики, следовало, что Сережа учится слабо, в себе неуверен, робок, популярностью среди одноклассников не пользуется. В другой части характеристики студентка-практикантка описала ход и результат опыта по изучению самооценки личности школьника, которое было проведено по специальной методике. Опыт показал, что самооценка у Сергея высокая. Эти два факта не соотнесены между собой, в результате будущая учительница «потеряла» интересную проблему, изучение которой, несомненно, внесло бы вклад в развитие ее психологической подго-

товки. Следует согласиться с Т.В.Кудрявцевым в том, что «подлинным критерием успешности подготовки специалиста должна являться оценка степени сформированности способностей студентов к самостоятельному выявлению, постановке и решению... задач»[1].

В данном контексте следует дать положительную оценку тем учащимся и студентам, которые задают учителю или преподавателю вопросы по существу нового материала. Такое поведение — результат усмотрения проблемы, признак творческого мышления, *креативности* личности. Условия для развития этого качества должны создаваться уже на ранних ступенях образовательной системы, что пока учитывается недостаточно. А.Г.Асмолов замечает: «Обучение в школе — снабжение ответами без вопросов учеников. Стоит ли удивляться после этого, что знаменитое детское “почему” бесследно исчезает в школе?»

Он взрослых изводил вопросом «Почему?»
Его прозвали «маленький философ».
Но только он подрос, как начали ему
Преподносить ответы без вопросов.
И с этих пор он больше никому
Не досаждал вопросом «Почему?»

С.Я.Маршак

9.4. Мышление и личность

Продолжая традицию, сложившуюся в изучении предыдущих познавательных процессов, мы должны подчеркнуть: мыслит не мышление, а человек, поэтому процесс и результат мышления оказываются зависимыми от *личностных особенностей человека*, *его эмоциональных состояний*, *интеллектуального опыта*, *мотивов деятельности*, в составе которой осуществляется мышление.

В одном источнике можно прочитать, что способность сдерживать свои эмоции позволила пилоту осуществить посадку в аварийной ситуации. Из другого можно узнать, что именно состояние ярости помогло солдату выполнить боевое задание. Существуют ли какие-нибудь обобщения относительно влияния эмоций на мышление? Таким обобщением может считаться закон Йеркса—Додсона. Максимальная эффективность в решении задачи достигается при средних значениях эмоционального возбуждения. Отсюда понятно, что умеренное волнение в ситуации экзамена оказывает положительное влияние на его результат. Чрезмерное волнение снижает его, как и очень слабое возбуждение, граничащее с равнодушием.

---

[1] *Кудрявцев Т.В.* Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. — 1981. — № 2. — С. 22.

К этому можно добавить, что по указанному закону пик максимальной продуктивности в решении задач смещается в сторону повышения возбуждения — при решении легких в чисто интеллектуальном плане задач (пример с солдатом) и в противоположную сторону — при решении трудных (пример с пилотом).

Влияние мотивов на мышление проиллюстрируем простым примером. Предположим, что два ученика решают одни и те же задачи. Один из них решает их с удовольствием, ему нравится переходить от незнания к знанию. В его работе доминирует познавательный мотив. Другой — лучше бы эти задачи не видел, но тоже решает, потому что отец сказал: «Пока задачи не решишь, гулять не пойдешь». Тут действует прежде всего утилитарный мотив, мотив избегания неприятностей. Различные мотивы мышления повлекут за собой разные микровклады в его развитие, как и в развитие личности в целом.

В своих зрелых формах мышление *рефлексивно*. Мысль направляется личностью на собственную мысль, на собственные решения, на собственные побуждения и их оценку: «Похоже, я нашел ошибку в своем решении, я неправильно думал, что...»; «Мне кажется, что я инертен и несообразителен в ситуациях, требующих быстрых решений, поэтому люблю, когда меня не торопят. Тогда я основательно вхожу в проблему». Как мы видели в разд. 6.3, термин «рефлексия» используется и в тех случаях, когда человек вдумывается в мысли и состояния другого человека.

Люди, чья деятельность непосредственно связана с влиянием на других людей (педагоги, психологи, менеджеры и др.) заинтересованы в развитии своей рефлексии как профессионально важного качества. В связи с этим студенты-педагоги могут в период педагогической практики выполнять задания, специально предназначенные для развития рефлексии[1].

В зависимости от природных особенностей человека, условий жизни, опыта обнаружения и решения им различных задач его мышление приобретает *индивидуальные особенности*. Есть некоторые «параметры» мышления, с помощью которых эти особенности могут характеризоваться. Обычно речь идет о *качествах ума*. К их числу относят *широту* ума (склонность к многостороннему анализу жизненных ситуаций, учебного материала, профессиональных задач и др.), его *глубину* (устремленность личности к познанию сущности явлений, успешность в ее раскрытии), *подвижность* (скорость мыслительных процессов), *гибкость* (стремление и умение посмотреть на предмет с новой, необычной точки зрения), наконец, *критичность* (склонность к самоанализу, рефлексии, способность объективно, непредвзято оценить процесс и

---

[1] См. например: Психологические задания к педагогической практике студентов // под ред. А.Э. Штейнмеца. — М., 2002.

результат собственного мышления). Фактически получается, что мышление одного человека отличается большей широтой и подвижностью, другой думает медленно, но устремлен к сущности явлений, для третьего характерны остроумие и оригинальность мыслей вследствие большой гибкости ума и т.д. Разумеется, надо учитывать, что индивидуальность мышления проявляется и в других отношениях. (Задачи 73, 74, 75.)

9.5. Виды мышления

Виды мышления различаются по разным основаниям. Одно из них определяется в зависимости от того, чем преимущественно оперирует субъект в процессе мышления. В связи с этим различают мышление *предметно-действенное*, *наглядно-образное* и *понятийное* (*отвлеченное*). В указанном порядке виды мышления развиваются в онтогенезе.

Так, в раннем детстве ребенок анализирует и синтезирует действительность в непосредственных действиях с предметами. Известно, что дети ломают игрушки, чтобы узнать, «что там внутри». В предметных же действиях решаются задачи на синтез: сборка пирамидок, постройка дома из песка, башни из кубиков и т.д. Проблемы возникают перед ребенком и решаются им в оперировании предметами.

В дошкольном возрасте у детей развивается способность мыслить образами предметов, без того, чтобы действовать руками. Ребенок раннего возраста может безуспешно протискиваться между диваном и полом, чтобы достать закатившийся мячик. Дошкольник может посоветовать ему принести палку и таким образом выкатить мяч. Это значит, что дошкольник уже решил задачу «в уме», оперируя образами предметов, а не самими предметами.

С поступлением ребенка в школу развивается мышление, в котором на первый план выходит оперирование понятиями, не имеющими наглядных аналогов: «склонение», «валентность», «общественно-экономическая формация» и др. Ученик, задумавшийся над отличием капиталистического способа производства от феодального, оперирует прежде всего понятиями. Однако это обстоятельство не означает исчезновения из мышления образов. Кстати сказать, наши знания о роли образов в понятийном мышлении развиваются[1].

Другое основание для различения видов мышления — его направленность. Если общая направленность мышления — движение от конкретного к абстрактному, говорят о *теоретическом мышле-*

[1] См., например: *Шехтер М.С.*, *Потапова А.Я.* О роли и видах образов в познавательных процессах // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 3.

нии. Самый выразительный пример — мышление ученого. Ведь его цель заключается в том, чтобы, оперируя конкретными данными наблюдений, экспериментов и т.д., обнаружить закон, закономерность, вывести формулу, их выражающую. А мышление государственного деятеля, врача, педагога, менеджера — *практическое,* оно имеет противоположное направление. Тут цель заключается в том, как, опираясь на некоторые известные и, конечно, абстрактные закономерности, решить практическую задачу, например: как достичь стабилизации рыночных отношений в данной стране, как вылечить данного больного, как создать условия для формирования таких-то качеств личности у данного подростка?

В иной плоскости теоретическое мышление противопоставляется эмпирическому (см. выше о видах обобщения), что углубляет наши знания о самом теоретическом мышлении. Основываясь на обнаружении и абстрагировании общего как сходного, эмпирическое мышление дает возможность группировать предметы по родовидовым отношениям, классифицировать их и в дальнейшем осуществлять действие подведения предметов под понятие, находить способ решения некоторой конкретной задачи. Это мышление необходимо в повседневной жизни людей.

В теоретическом же мышлении, по В.В.Давыдову, общее обнаруживается как существенное, как *содержательная абстракция,* как *генетическая основа всех частных проявлений.* Далее эти частные проявления выводятся из найденного всеобщего основания (из некоторого исходного отношения в системе знаний) *методом восхождения от абстрактного к конкретному.* Поистине поразительно, как с помощью двух параметров периодической системы Д.И.Менделеева — заряд ядра и количество электронов на внешней оболочке атома — удалось объяснить свойства известных элементов и предсказать существование еще не открытых. Субъект с развитым теоретическим мышлением, решая некую частную задачу, стремится найти *общий способ* решения всех задач данного класса. Значит, и практическая задача может решаться теоретическим способом.

Правомерно различать, с одной стороны, мышление, обращенное к предметному миру, и с другой — обращенное к социальной действительности, к другим людям, к самому себе. В этом плане Л.И.Анцыферова говорит об интеллекте предметных отношений и интеллекте межличностных отношений. Мышление, относящееся к межличностному познанию, хорошо проявляется в понимании людьми друг друга, что уже было предметом нашего обсуждения в гл. 6. Обращенность мышления на собственный внутренний мир, как мы уже знаем, выражается терминами «рефлексия», а также «саногенное мышление»[1].

[1] *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.

Хотя второй вид мышления осуществляется в тех же мыслительных действиях, что и первый, в литературе описаны попытки раскрыть его особенную сложность. Е.А.Климов отмечает, что в физике или химии есть реальности, не изменяющиеся в масштабах жизни человека. Здесь ценятся точные измерения, постоянные величины, стандарты. Тут много истин, практически вечных. Действительно, для исчерпывающей характеристики кислорода в некоторой емкости нам достаточно знать его давление, объем и температуру. Данные параметры годятся для характеристики газа в любой новой емкости, говоря иначе, для каждого *объекта данного класса*. Связь между указанными параметрами (описываемая известным уравнением) существовала, существует и будет существовать. Иначе обстоит дело в психологии (и вообще в гуманитарных науках). Разве можно найти несколько параметров, которые выступили бы в качестве универсального средства характеристики любого человека как личности и которые позволили бы предсказать его поведение с такой же уверенностью, с какой можно предсказать «поведение» газа? Е.А.Климов подчеркивает выразительный момент: «Если, например, выяснены помыслы, идеалы, жизненные профессиональные планы одного человека, то мы ничего не знаем о состоянии помыслов другого, третьего и т.п. — всякий раз надо специально дознаваться»[1]. Хотя в психологии тоже существуют закономерности, каждый новый «объект данного класса» требует творческого познания. Надо еще учесть, что этот объект является вместе с тем субъектом, что он развивается и поэтому завтра будет не совсем таким, как сегодня.

Можно еще указать на различение видов мышления в зависимости от деятельности, в которой мышление функционирует. Ведь предмет деятельности обусловливает некоторые особенности мышления. В этом смысле говорят о математическом, техническом, художественном, педагогическом и других видах мышления, что часто обобщается более корректным термином «профессиональное мышление» (математика, конструктора, живописца, педагога и др.). (Задачи 76, 77.)

Задачи

Задача 65. Какие логические формы мысли представлены ниже?

1. Раствор соляной кислоты изменяет цвет лакмуса в красный.
Раствор серной кислоты изменяет цвет лакмуса в красный.
Раствор азотной кислоты изменяет цвет лакмуса в красный.
Растворы всех кислот изменяют цвет лакмуса в красный.

2. Глаголы пишутся с частицей «не» отдельно.
«Отдыхать» — глагол.
В выражении «не отдыхал» частицу «не» следует писать отдельно.

---
[1] *Климов Е.А.* Пути в профессионализм. — М., 2003. — С. 12.

3. А имеет признаки: *a*, *b*, *c*, *x*.

В имеет признаки: *a*, *b*, *c*.

Вероятно, В имеет признак *x*.

4. Учитель математики обратил внимание на то, что ученик задает вопросы после объяснения нового материала, узнал, что в свободное время этот школьник изучает «Живую математику» Н. И. Перельмана, педагогу понравилось, как однажды ученик без всяких на то указаний взялся за поиск другого способа решения задачи. «Учение этого мальчика побуждается познавательными мотивами», — подумал учитель.

5. «...Зная, что планета Венера сходна с планетой Земля в отношении таких признаков, как: 1) вращение вокруг Солнца по эллиптической орбите, 2) сферическая форма, 3) свечение отраженным светом, зная также, что Земля вращается вокруг собственной оси, можно сделать вывод, что и Венера вращается вокруг собственной оси» (А. Н. Шимина).

Задача 66. Что общего в двух приведенных ниже описаниях?

«Долго бился следователь над раскрытием запутанного преступления. Тщательно осмотрел место происшествия, собрал необходимые материалы, опросил всех лиц, так или иначе связанных с происшествием. Полученные данные позволили ему наметить несколько версий, каждая из которых представлялась более или менее вероятной. Но проверка этих версий привела к разочарованию: все они были неверными. Следствие, казалось, зашло в тупик на неопределенное время. Решение пришло неожиданно — в театре: наблюдая за действием пьесы, следователь вдруг почему-то вспомнил, что один предмет, найденный им на месте происшествия, обладает свойством, которого он раньше не замечал. И вся картина преступления предстала перед ним совсем в другом свете. Он понял, в каком направлении надо искать преступника» (В. Н. Пушкин).

«Владимир Евдокимович — один из лучших учителей школы-интерната. Однажды он зашел в свой класс, открыл ящик стола, где лежал классный журнал. На обложке журнала огромными буквами было написано нецензурное слово.

— Петрушин, это ты написал!

— Нет! Откуда вы взяли? — запротестовал ученик.

А часа через три Петрушин нашел Владимира Евдокимовича и признался.

— Почему написал?

— Я был злой.

— Причина?

— А вы мать вызвали!

— Что примечательно, — рассказывал потом Владимир Евдокимович, — я назвал фамилию Петрушина, даже не взглянув на класс, будто заранее ожидал от ученика такого поступка. Когда он признался, я задумался, стал вспоминать. После того как я вызвал мать, в поведении Петрушина что-то изменилось. К лучшему? Тогда мне показалось, что вроде бы да. Но я замечал, что он смотрит на меня не так, как раньше. Когда такое случилось с журналом, в какую-то долю секунды меня озарило: я понял, что намерение Петрушина отомстить зрело давно, и я это чувствовал» (Ю. П. Азаров).

Задача 67. Какие мыслительные действия преобладают в приведенных ниже случаях?

1. Школьники разбирают слово по составу: выделяют приставку, корень, суффикс, окончание.

2. На уроке труда учащиеся собирают из деталей конструктора кривошипно-шатунный механизм.

3. Осуществлен переход от понятий «равные отрезки», «равные вероятности», «равные права» и т.д. к понятию «равенство», в котором отнесенность к конкретному предмету утрачена.

4. Итогом изучения многообразия тел с кривыми линиями и криволинейными плоскостями явилось понятие «кривизна», которым теперь оперируют, не вспоминая о конкретных предметах.

5. По заданию экспериментатора ребенок объединяет предметы, изображенные на картинках, в группы и дает каждой название: «животные», «мебель», «инструменты».

6. Овладевая счетом, дети учатся пренебрегать всякими свойствами предметов, кроме тех, которые дают основание обозначить их числом.

7. В целях активизации мыслительной деятельности школьников учитель предложил им самостоятельно соотнести климат субтропиков и тропиков.

8. Своеобразным результатом изучения движения физических тел, машин, людей и т.д. являются суждения о движении, не отнесенные к какому-нибудь конкретному предмету. Этот предмет в механике замещен понятием о материальной точке.

9. При первом чтении предложение на иностранном языке нередко остается непонятным. Тогда ученик выделяет отдельные слова, припоминает перевод или устанавливает их значение с помощью словаря. Но этим дело не кончается: можно знать значение всех слов в отдельности и все-таки не понимать предложения. Нужно еще подумать над объединением значений слов в одно целое.

10. Учащиеся задумались: надо сопоставить причины феодальной раздробленности в Западной Европе и на Руси.

Задача 68. Какие мыслительные действия подразумеваются ниже?

1. В химическую лабораторию для опознания поступило неизвестное вещество. Исследователь брал пробы данного вещества и приводил их во взаимодействие с другими веществами. В зависимости от того, вступало или не вступало данное вещество в реакцию, а также от характера результатов реагирования, исследователь определил, какое именно вещество поступило в лабораторию.

2. Школьник не справился с домашней задачей по геометрии, хотя необходимый теоретический материал знал. Побеседовав с учеником, учительница установила причину: условия задачи были даны не в абстрактных геометрических фигурах, как это чаще всего бывает, а в изображении здания.

3. На экзамене преподаватель предложил студенту-историку определить по описанию конкретной жизненной ситуации, к какой общественно-экономической формации относится представленное в тексте явление. Студент с заданием не справился, хотя признаки искомой формации он изложил несколькими минутами раньше.

4. Соотнося результаты изучения условий геометрической задачи с ее требованиями, учащийся сначала обнаружил, что отрезок, данный в условии задачи как катет треугольника, является одновременно гипотенузой по отношению к другому треугольнику. Затем он установил, что данный отрезок является еще хордой по отношению к окружности. Эти два «открытия» и привели к актуализации и применению знаний, необходимых для решения задачи (Л. Н. Ланда).

Задача 69. Какое мыслительное действие, какие его виды лежат в основе следующих научных решений?

1. Соотнесение различных геометрических фигур по доступным в наблюдениях признакам давно привело к формально-логическому результату, фиксируемому в понятии «многоугольник».

2. Философская мысль пришла к выводу, что подлинным всеобщим по отношению к различным многоугольникам является не формально-логическое понятие «многоугольник», а треугольник, ибо он — та простейшая фигура, к которой можно свести и из которой можно вывести другие фигуры.

3. Известно, что в основу классификации растений К. Линней положил принцип строения цветка. Все известные ему цветковые растения он распределил по внешним особенностям (числу, форме и расположению тычинок) на 24 класса. В один класс вошли такие далекие друг от друга растения, как лен, лебеда, смородина, морковь, незабудка, колокольчик. Зато такие родственные растения, как брусника и черника, попали в разные классы, так как имеют разное количество тычинок.

4. Ч. Дарвин считал необходимым выявить реальное родство, внутреннюю общность разных видов животных. Так, на островах Южной Америки и на самом континенте было обнаружено несколько видов волкообразных лисиц. Не ограничившись описанием внешнего сходства и различий животных, он показал, что все они произошли от одного прародителя.

Задача 70. Сделайте предположение, в опознании каких групп глаголов учащиеся допустят меньше ошибок, в каких — больше? Попробуйте объяснить свое предсказание.

В одном исследовании младшим школьникам предлагалось упражнение, в котором они должны были опознать глаголы. Среди других частей речи им предлагались глаголы четырех групп: 1) ходить, работать, бегать; 2) лежать, сидеть, стоять, болеть; 3) белеть, зеленеть, краснеть; 4) лениться, бездельничать.

Задача 71. Нельзя ли, обращаясь к знаниям о мыслительных действиях, определить главную особенность мышления, представленного ниже в двух на первый взгляд непохожих высказываниях?

У некоторых учителей педагогическое мастерство не формируется по причине отсутствия у них установки на многостороннее изучение личности школьника. Такие педагоги строят свои отношения с учащимися на основе закрепившихся за детьми «ярлыков», шаблонов восприятия личности школьника: «двоечник», «отличник», «лодырь», «хулиган» и др. Это одно из проявлений педагогического формализма.

Г. Гегель писал: «Ведут на казнь убийцу. Для толпы он убийца — и только. Дамы, может статься, заметят, что он сильный, красивый, инте-

ресный мужчина. Такое замечание возмутит толпу: как так? Убийца — красив? Можно ли думать столь дурно, можно ли называть убийцу — красивым? Сами, небось, не лучше! Это свидетельствует о моральном разложении..., добавит, быть может, священник, привыкший глядеть в глубину вещей и сердец».

Задача 72. Выскажите ваше мнение по существу спора.

На студенческой научной конференции разгорелся спор, в котором студенты утверждали, что абстрагирование — важнейшая операция человеческого мышления, что она — необходимое условие постижения сущности явлений, образования понятий и теорий. Они доказывали: без способности человека к абстрагированию не было бы периодической системы Д. И. Менделеева, эволюционного учения Ч. Дарвина, не были бы открыты научные законы, невозможным было бы и решение практических задач. Оппоненты же «охлаждали» их пыл примерами, показывавшими, что абстрактно отражать действительность — значит отражать ее бедно, поверхностно, односторонне, умозрительно, формально и совершать ошибки в решении практических задач. При этом они апеллировали к высказываниям Г. Гегеля, которые приводились в решении предыдущей задачи.

Задача 73. Как можно определить цель данного исследования, какими предположительно будут его результаты?

В одной серии экспериментов по исследованию мышления испытуемых просили решить некоторые задачи. В другой серии им дополнительно сообщалось, что исследуются их умственные способности.

Задача 74. Почему первые из представленных ниже шахматистов играют, как правило, лучше?

Наблюдения за игрой в шахматы показывают, что некоторые люди играют довольно спокойно, а после окончания игры восстанавливают и заново анализируют те или иные позиции. Другие волнуются заметно больше, зато стремления возвращаться после окончания игры к анализу партии не обнаруживают. Они с большим удовольствием предложат партнеру сыграть еще партию.

Задача 75. Какое качество мышления (ума) проявилось у испытуемых, справившихся с задачами К. Дункера и Л. Секея? Как объяснить полученные результаты?

К. Дункер давал своим испытуемым задание закрепить на двери три свечи. Предлагались предметы: молоток, гвозди, плоскогубцы, коробочки и др. В одном варианте эксперимента гвозди и коробочки давались испытуемому отдельно. Все испытуемые успешно решили задачу: прибили коробочки к двери и установили на них свечи. В другом варианте гвозди лежали в коробочках. Тут лишь половина испытуемых догадались опорожнить коробочки и превратить их в подставки.

В опыте Л. Секея испытуемым предлагались планка, опора, свеча, спички, несколько других мелких предметов. Испытуемые должны были разместить предложенные предметы на планке по разные стороны от опоры таким образом, чтобы через некоторое время без прикосновения испытуемого автоматически осуществилось уравновешивание. Решить эту задачу удалось только тем испытуемым, которые усмотрели в свойстве свечи терять вес при горении (обычно несущественном) — ее ведущее для данного случая свойство.

Задача 76. Какие виды мышления представлены в следующих позициях?

1. Работая с одним из субтестов теста структуры интеллекта Р.Амтхауэра, испытуемый в ряду слов «видеть, говорить, осязать, нюхать, слышать» зачеркнул слово «говорить» как лишнее слово, не подходящее по смыслу, общему для других четырех слов.

2. Шестилетний ребенок, решая задачу: «Сколько будет, если к 2 прибавить 5?» — отсчитал две кнопки, последовательно выкладывая их из коробки на стол, потом — еще пять, затем пересчитал их все, показывая пальцем на каждую, и сказал: «Семь».

3. Школьник на досуге задумался над задачей: «Два человека подошли к реке. У пустынного берега стояла лодка, в которой мог поместиться только один человек. Однако они оба переправились через реку на этой лодке и продолжили свой путь. Как они это сделали?»

4. Мышление испытуемых, решавших задачи К.Дункера и Л.Секея (см. предыдущую задачу).

5. Ваше мышление в решении задачи 72.

6. Создав на уроке проблемную ситуацию, предлагая учащимся конкретные примеры и наводящие вопросы, учитель вел учащихся к тому, чтобы они в собственном мышлении, сами сформулировали закон Архимеда.

7. Мышление в шахматной игре.

Задача 77. Соотнесите то, что говорится о треугольнике в условии задачи 69, с понятиями «содержательная абстракция» и «теоретическое мышление».

Подсказки к задачам

Задача 65. Признаком правильного хода решения задачи является следующая группировка логических форм мысли: 1 и 4, 2, 3 и 5.

Задача 66. Продукты мышления (новая картина преступления у следователя и догадка о виновности Петрушина у педагога) предстают перед нами не как итог рассуждений, а как результат своеобразного непосредственного усмотрения решения. Как называются такие формы мысли?

Задача 67. Решение задачи облегчится, если 1-й пример соединить с первой частью 9-го, 2-й — со второй частью 9-го, 3-й — с 4, 6 и 8-м, 7-й — с 10-м, а 5-й рассмотреть отдельно.

Задача 68. Признаком правильного решения задачи является объединение 1-го материала с 4-м, 2-го — с 3-м.

Задача 69. Надо объединить 1-й материал с 3-м, а 2-й — с 4-м.

Задача 70. Приведем по каждой группе глаголов процент правильных решений, полученных в исследовании: 1-я группа — 77,4; 2-я группа — 57,5; 3-я группа — 51,2; 4-я группа — 48,8. Осталось объяснить полученные результаты.

Задача 71. Г.Гегель продолжает так: «Знаток же человеческой души рассмотрит ход событий, сформировавших преступника, обнаружит в его жизни, в его воспитании влияние дурных отношений между его отцом и матерью, увидит, что некогда этот человек был наказан за какой-

то незначительный проступок с чрезмерной суровостью, ожесточившей его против гражданского порядка, вынудившей к сопротивлению, которое и привело к тому, что преступление сделалось для него единственным способом самосохранения».

Задача 72. Полезно задуматься, существует ли конкретное ради движения к абстрактному, или абстрагирование осуществляется во имя восхождения к конкретному?

Задача 73. Изучалось влияние мотивации мышления на успешность решения задач, не так ли?

Задача 74. Причина в различном отношении к шахматной игре...

Задача 75. Похоже, испытуемые, справившиеся с задачами, обнаружили способность отказаться от привычной точки зрения на предметы (коробочки — в опытах К. Дункера и свечу — у Л. Секея) и посмотреть на них с новой, непривычной точки зрения.

Задача 76. Частичным решением задачи может считаться следующая группировка позиций: 1 и 5, 2 и 4, 3, а в позициях 6 и 7 представлено сочетание видов мышления.

Задача 77. Изучая в свое время геометрию и решая задачи с многоугольниками, мы всегда выделяли в них треугольники, что приводило к актуализации соответствующих треугольникам теорем, признаков и т.д. Получалось, что ключ к решению задач о многоугольниках всегда находился в наших знаниях о треугольнике, не так ли?

Предлагаемые решения

Задача 65. Умозаключения 1 и 4 — индуктивные, 2 — дедуктивное, 3 и 5 — умозаключения по аналогии.

Задача 66. В обоих описаниях речь идет об интуиции.

Задача 67. В 1-м примере и первой части 9-го преобладает анализ, во 2-м и второй части 9-го — синтез. В 3, 4, 6 и 8-м случаях речь идет об абстрагировании, в 5-м представлено обобщение, в 7-м и 10-м — сравнение.

Задача 68. В 1-м и 4-м материале — анализ через синтез, названный С. Л. Рубинштейном «основным нервом процесса мышления». Во 2-м и 3-м — трудности в осуществлении вторичного абстрагирования.

Задача 69. Обобщение: эмпирическое, заключается в выделении общего как сходного, решения 1 и 3; теоретическое, выражается в нахождении общего как существенного, т.е. соответствующего качественной определенности предмета, — решения 2 и 4. Всякое познание начинается с регистрации фактов, опытных данных, поэтому оно невозможно без эмпирического обобщения. Однако последнее всегда содержит в себе вероятность заблуждения, которое может обнаруживаться лишь в теоретическом обобщении. Если нечто является общим, то это необязательно означает, что оно существенно.

Задача 70. В 1-й группе содержатся глаголы, лексическое значение которых совпадает с грамматическим. Поскольку учащимся легко представить себе идущего, работающего, бегающего человека, глаголы могут опознаваться без абстракции действия от действующего предмета. От 1-й

группы глаголов к 4-й положение изменяется: совпадение лексического значения глаголов с грамматическим постепенно исчезает и возникает необходимость в более высокой ступени абстрагирования — учащиеся должны соотносить действие с недействующим предметом. Чем более абстрактны значения глаголов, тем труднее они опознаются школьниками (С.Ф.Жуйков).

Задача 71. А вот итог, к которому пришел Г.Гегель: «Это и называется «мыслить абстрактно» — видеть в убийце только одно абстрактное — что он убийца и названием такого качества уничтожить в нем все остальное, что составляет человеческое существо». Теперь понятно, что так же абстрактно мыслят учителя, описанные в условии задачи. Конкретно мыслящий педагог будет стремиться к познанию других сторон личности школьника — характера его учебных неуспехов, семейных условий, любимых занятий, товарищеских отношений и т.д. И все это для того, чтобы установить соответствующие связи и причины, найти тот «ключ» к душе ребенка, который позволит изменить его отношение к учению, людям, себе.

Задача 72. Абстрагирование заслуживает характеристики, данной ему первыми студентами. Но в конечном счете абстрагирование имеет смысл только в своей включенности в процесс движения к конкретному. Если же мыслящий субъект относится к абстрактному исключительно как к результату познания, то он мыслит односторонне, бедно, формально. В этом контексте Г.Гегель на вопрос: «Кто мыслит абстрактно?» — ответил: «Необразованный человек, а вовсе не просвещенный». Эту точку зрения и защищали студенты-оппоненты. Наряду с этим имеет значение, является ли абстрагированное чем-то общим, просто общим или вместе с тем существенным.

Задача 73. В данном исследовании выяснилось, что «включение» мотива престижности привело к повышению продуктивности процесса образования промежуточных целей, более тщательному обследованию элементов задачи, возрастанию критичности испытуемых по отношению к промежуточным результатам решения и др. (О.К.Тихомиров).

Задача 74. Наблюдения свидетельствуют о влиянии мотивации мышления на успех в шахматной игре, а также в целом на повышение мастерства. Первые играют, как правило, лучше по причине преобладания мотивов, лежащих в содержании деятельности, т.е. познавательных мотивов. Во втором случае преобладают мотивы самоутверждения, которые являются внешними по отношению к самой игре. Для таких людей победить соперника в данной партии важнее, чем получить из нее что-то для повышения своей квалификации.

Задача 75. Коробочки воспринимались как тара для гвоздей. В этой функции они предстали перед испытуемыми, эта «заданная» функция мешала взглянуть на них иначе. Задачу решили те испытуемые, кто смог преодолеть эту «функциональную фиксированность». Функциональное свойство свечи — светить. И тут задачу решили те испытуемые, которые оказались в состоянии отвлечься от этого свойства. В успешном решении обоих задач проявилась гибкость мышления.

Задача 76. Позиции 1 и 5 — понятийное (отвлеченное) мышление, 2 и 4 — предметно-действенное, 3 — наглядно-образное (это мышление

инициируется непродуктивностью представления, что люди подошли к одному и тому же берегу реки, кстати, опять есть повод потолковать о гибкости мышления), 6 и 7 — единство наглядно-образного и понятийного мышления. Применительно к двум последним случаям дадим пояснение. Формирование отвлеченного понятия о законе Архимеда не обходится без оперирования образами, вызываемыми теми конкретными примерами, которые предлагает учитель. Шахматист же предвосхищает образы позиций на шахматной доске, которые будут результатом его возможных ходов. Вместе с тем он оперирует понятиями из теории шахматной игры и своими эмпирическими обобщениями. Что же касается предметных действий (перестановка фигур), то они в данном случае носят чисто исполнительский характер и не могут рассматриваться в контексте мышления.

Задача 77. Этим самым мы и приходили к понятию о треугольнике как содержательной абстракции. Содержательной в том смысле, что все знания, необходимые для решения задач с многоугольниками, являются в конечном счете теоремами, признаками, зависимостями, относящимися к треугольнику.

Рекомендуемая литература

Гегель Г. Кто мыслит абстрактно? // Популярная психология / сост. В. В. Мироненко. — М., 1990.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.

Глава 10
ВООБРАЖЕНИЕ

Термин «воображение» («фантазия») легче всего ассоциируется с творчеством художника, писателя, изобретателя, ученого. Это правомерные ассоциации, но они относят нас только к высшим формам воображения. Оказывается, без фантазии нельзя сделать табуретку, элегантно одеться или успешно выступить перед аудиторией. Но самое главное — воображение играет ведущую роль в формировании цели деятельности как образа (идеальной модели) будущего результата.

10.1. Определение воображения, его виды

***Воображение** — это познавательный психический процесс, заключающийся в преобразовании представлений памяти в субъективно новые образы.* Образы фантазии формируются с участием других познавательных процессов. В то же время воображение,

благодаря своей роли в целеполагании, обусловливает их протекание.

Чем сложнее предмет, тем в большей степени в его восприятии участвует воображение. Восприятие произведений изобразительного или музыкального искусства без воображения практически невозможно. Взаимосвязь воображения и мышления хорошо проявляется в проблемной ситуации. После анализа условий и требований творческой задачи, как мы уже отмечали, выдвигается гипотеза — она всегда возникает на основе целостного (нового!) образа ситуации. Проверяется же гипотеза прежде всего средствами логического мышления. Но вот гипотеза не подтвердилась. Снова активизируется воображение, появляется новое предположение и т.д. — до тех пор, пока очередная гипотеза не будет признана соответствующей условиям и требованиям задачи. Воображение особенно активно участвует в познавательном процессе тогда, когда степень неопределенности ситуации велика. Фантазия позволяет «перепрыгнуть через какие-то этапы мышления и все-таки представить себе конечный результат»[1]. Формирование образов воображения соотносится с понятием «мысленное конструирование»[2].

Различают *пассивное* и *активное воображение*. *Непреднамеренное* пассивное воображение включается при ослабленной активности сознания, во сне, в полудремотном состоянии, при расстройствах сознания. Хороший пример — галлюцинации. *Преднамеренные* формы пассивного воображения называют грезами. Это недейственные проявления фантазии, это создание образов, замыслов, программ, которые заведомо не будут воплощены в жизнь. Все люди время от времени грезят о чем-то заманчивом и привлекательном. Но если человек слишком подвластен грезам, то он «создает себе иллюзорную, выдуманную жизнь, где сполна удовлетворяются его потребности, где ему все удается, где он занимает положение, на которое не может надеяться в настоящее время и в реальной жизни»[3].

Активное воображение бывает *воссоздающим* и *творческим*. Первое проявляется в формировании субъективно новых образов по историческим описаниям, художественным текстам, географическим материалам, житейским диалогам и т.д. Ученик, слушающий рассказ учителя на уроке, приобретает знания о странах, в которых он никогда не был, о давно ушедших эпохах и событиях, о литературных героях. Следователь по показаниям очевидцев и другим данным воссоздает картину преступления, рабочий по двум проекциям чертежа быстро строит объемный образ

---

[1] Общая психология / под ред. А.В.Петровского. — М., 1986. — С. 350.
[2] *Славин А.В.* Наглядный образ в структуре познания. — М., 1971.
[3] Общая психология / под ред. А.В.Петровского. — М., 1986. — С. 351.

детали. Все это примеры, относящиеся к воссоздающему воображению.

Просмотр телевизионной экранизации литературного произведения в каком-то отношении всегда полезен. Но если иметь в виду развитие воображения, то такой просмотр полезнее после чтения произведения, ибо в этом случае предоставляется интересная возможность сопоставить результаты собственного воссоздающего воображения с версией авторов экранизации.

В творческом воображении субъективная новизна образа выше, чем в воссоздающем. Нередко эта новизна становится вместе с тем и объективной, в том смысле, что образ означает новизну для группы людей, для некоторого сообщества, для человечества. Таковыми оказываются образы, опредмеченные в произведениях искусства, изобретениях, научных теориях. С психологической же точки зрения важна именно новизна образа для субъекта. Тут и разрешение проблемной ситуации школьником, детское изобразительное, техническое, музыкальное творчество. (Задача 78.)

10.2. Способы формирования образов в воображении

За образами воображения всегда стоят образы памяти (представления). Однако в новом образе они изменены, преобразованы, иначе соединены. «Образ-представление — по своей природе лабильное, динамическое, каждый раз изменяющееся образование. Поэтому оно легко поддается преобразованию»[1]. При этом одни части, свойства или функции образов памяти отделяются (анализ) и соотносятся, соединяются (синтез) с аналогичными элементами других образов. Существуют некоторые способы переработки информации в процессах воображения, которые являются одновременно способами структурирования образов фантазии. В этом структурировании аналитические и синтетические акты поразному взаимодействуют между собой, но все же правомерно говорить о ведущей роли синтетических процессов.

Первый из таких способов — *перенос функции или свойства одного предмета на другой.* Например, обыкновенная чашка возникла как результат отделения от руки функции захвата жидкости и переноса этой функции вместе с формой сложенных ладоней на другой материал — глину.

Второй способ — *комбинирование представлений памяти*, в котором с большей очевидностью обнаруживается преобладание синтеза в воображении. Одна из форм этого процесса получила название агглютинации. Речь идет о «склеивании» различных, в жизни

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: в 2 т. — М., 1989. — Т. 1. — С. 347.

не соединяемых частей и свойств предметов. Так появились сказочные и мифические образы: избушка на курьих ножках, сфинкс (существо с телом льва и головой человека), Пегас (крылатый конь), кентавр (получеловек, полуконь) и др. Примерами более современных форм комбинирования являются соединение свойств танка и судна (танк-амфибия), самолета и плавсредства (гидросамолет), фортепьяно и баяна (аккордеон). Комбинирование распространено в создании литературных (и других художественных) образов. Психологически обоснованно соединяя черты характера известных ему людей, писатель может создавать новый образ.

Третий способ — *акцентирование*, т.е. подчеркивание какого-либо признака предмета или отношения в нем. Оно хорошо прослеживается в дружеских шаржах и карикатурах. Так, если художник желает подчеркнуть ум человека, то он, на основе известного житейского представления, укрупняет ему лоб, если надо подчеркнуть худобу персонажа, то щеки изображаются еще более впалыми, а усы, наоборот, увеличиваются (утрирование). Акцентирование может использоваться в описании некоторого образа писателем, в речи политика, в статье ученого.

Близкой к акцентированию является *гиперболизация* — умышленное преувеличение или преуменьшение предмета, изменение количества его частей. Так появились великаны, мальчик с пальчик и Дюймовочка, многорукие богини в индийской мифологии, Илья Муромец с палицей «во сто пуд» и др.

Наконец, преобразование представлений в процессах воображения может происходить в форме *типизации*. Герой художественного произведения — не только индивидуальность, но и представитель эпохи, социальной группы, течения мысли и т.д., и в этом смысле он — носитель типичных в каком-либо отношении черт.

Приведенные материалы дают возможность вновь акцентировать наше внимание на единстве воображения и мышления. Оно не сводится к простому подчеркиванию аналитико-синтетического характера воображения. В переносе функции или свойства с одного предмета на другой дело не обходится без абстрагирования (ведь это свойство надо выделить). Это происходит при акцентировании или гиперболизации. Синтез, который с очевидностью преобладает в комбинировании, невозможен без предварительного анализа исходных представлений. Наконец, типизация невозможна без обобщения и абстрагирования общего. (Задача 79.)

10.3. Воображение и личность

Воображение обязано своим происхождением труду. Поэтому неудивительно, что содержание и характер воображения человека зависит от опыта его включения в различные виды деятельности.

Чем больше деятельностей осваивал человек в жизни и чем пристрастнее он к ним относился, тем богаче его воображение. Как мыслит не мышление, так и воображает не воображение, а человек, личность. При этом особенности личности, ее актуальные эмоции, ее стремления и ожидания оказывают существенное влияние на процесс воображения и его результат.

Особой формой воображения является *мечта́* как образ желаемого будущего. Мечта — необходимое условие реализации творческих сил человека. «В любом, даже самом обычном предмете (электрической лампе, авторучке, бутылочке клея, лезвии бритвы, циркуле и т.д. и т.п.) можно увидеть опредмеченную, воплощенную мечту многих поколений людей, испытывавших настоятельную потребность именно в таких вещах»[1]. Люди мечтают о разном: об особняке и яхте, о счастливой семье, об интересной профессии, о научном открытии, о политических победах и власти, о карьере поп-звезды, — и этим они отличаются друг от друга. Содержание мечтаний зависит от потребностей личности, от системы ценностей, на которые она ориентируется, от ее умственного развития.

Другой вопрос — насколько мечтающий человек оказывается действенным в реализации своей мечты? Активно претворяет в жизнь, претворяет вяло или мечта фактически замещает соответствующую деятельность? На развитие человеческих мечтаний существенно влияет уровень волевого развития человека. Мечты волевого человека при прочих равных условиях более реальны и осуществимы.

Большое значение имеет воображение в профессиональном самоопределении, в построении образов возможного профессионального будущего. Есть данные, свидетельствующие о том, что далеко не у всех выпускников средней школы уровень развития познавательной сферы позволяет сделать зрелый, полноценный выбор профессии. Часть из них, получив задание представить себе последствия своего выбора, подменяют описания возможного будущего анализом настоящего[2].

Будучи атрибутом всякой деятельности, в особенности творческой, воображение находится под сильным влиянием эмоций. Одним из проявлений этого влияния считается *вдохновение* — особый подъем душевных и духовных сил человека. И.Е.Репин считал вдохновение наградой за каторжный труд, а П.И.Чайковский назвал его гостьей, которая не любит посещать ленивых.

Однако и воображение оказывает влияние на эмоциональное состояние человека. Однажды кто-то из друзей О.Бальзака, зайдя к нему, застал его совсем больным. Лицо было покрыто каплями

---

[1] Общая психология /под ред. А.В.Петровского. — М., 1986. — С. 362.

[2] См.: *Леонтьев Д.А.*, *Шелобанова Е.В.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. — 2001. — № 1.

холодного пота, он тяжело и прерывисто дышал. Оказывается, он только что описал смерть своего героя. Когда другой французский писатель Г. Флобер описывал сцену отравления Эммы Бовари, он ясно ощущал во рту вкус мышьяка.

Репортер Шерешевский, о котором шла речь в главе, посвященной памяти, мог повысить температуру правой руки на 2 градуса и понизить температуру левой руки на 1,5 градуса. Для этого ему достаточно было вообразить («увидеть»), что его правая рука лежит на краю плиты, а левой он держит кусок льда. Он мог ускорять ритм работы сердца («видя» себя бегущим за трамваем) и замедлять его («видя» себя спокойно лежащим на постели)[1].

Ю. М. Орлов замечает, что невозможно испытать чувство ревности, не воображая сцену супружеской измены. У ревнивца «ревнивые» образы возникают чаще, чем у других, и сильнее влияют на его психическое состояние. Подобные примеры помогают понять, почему влияние на чувства может осуществляться через управление воображением. Действительно, человек, создавая условия для возникновения одних образов и блокируя актуализацию других, вполне может способствовать изменению своего эмоционального состояния. С этой целью он может, например, избавляться от предметов, актуализирующих нежелательные образы.

Есть период в развитии личности, который называют сензитивным относительно развития воображения. Сензитивный — значит особенно чувствительный к внешним воздействиям, способствующим развитию фантазии. Речь идет о дошкольном возрасте, когда ведущей деятельностью является игра. Разумеется, воображение развивается и до, и после указанного периода, но именно включение ребенка в игровую деятельность создает наиболее благоприятные условия для развития его фантазии. (Задачи 80, 81.)

Задачи

Задача 78. Сгруппируйте приведенные ниже материалы по их отнесенности к различным вопросам темы «Воображение».

1. Воображение проявляется в умении представить деталь по чертежу, героя художественного произведения — по тексту, картину отдыха знакомого человека — по его рассказу.

2. Это познавательный психический процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки представлений.

3. Благодаря воображению целостный образ ситуации создается раньше ее расчлененной картины.

4. Образ Наташи Ростовой создан Л.Н.Толстым путем слияния черт двух женщин — жены писателя Софьи Андреевны и ее сестры Татьяны Андреевны.

---

[1] См.: *Лурия А. Р.* Маленькая книжка о большой памяти. — М., 1994.

5. Воображение позволяет представить результат деятельности (создать идеальную модель будущего результата) до того, как он будет достигнут реально.

6. Когда говорят о воображении, чаще всего имеют в виду деятельность художника, ученого, изобретателя. При этом упускается из виду, что без фантазии невозможно изготовить самое простое изделие.

7. Воображение работает также и во сне, и в полудремотном состоянии, и при расстройствах психики, когда оно обретает форму галлюцинаций.

8. «Иногда, глядя с крыльца на двор и на пруд, говорил он (Манилов. — *А.Ш.*) о том, как бы хорошо было, если бы вдруг от дома провести подземный ход или через пруд выстроить каменный мост, на котором бы были по обеим сторонам лавки, и чтобы в них сидели купцы и продавали разные мелкие товары, нужные для крестьян. При этом глаза его делались чрезвычайно сладкими и лицо принимало самое довольное выражение; впрочем, все эти прожекты так и оканчивались только одними словами» (Н.В.Гоголь).

Задача 79. Какие способы формирования нового образа можно усмотреть за следующими видами активности?

1. Опытный столяр долго прикидывал, как разместить элементы мебели в этой необычной прихожей.

2. Желая сделать намек на недостаточные умственные способности своего персонажа, карикатурист изобразил его с предельно узким лбом.

3. В мифологии многих народов мира существует образ дракона — крылатого многоголового змея. В русском фольклоре — Змей Горыныч.

4. Продуктом человеческого воображения был ковер-самолет. Прошло немало времени, прежде чем человеческая фантазия воплотилась в летающей машине — самолете.

5. Разрабатывая новый урок на основе идей проблемного обучения, учитель неоднократно переделывал его план.

6. В древнегреческой мифологии существует образ чудовища Минотавра — получеловека, полубыка.

7. При подготовке публичного выступления политик заранее принял следующее решение: после обращения к «живым» примерам поставить перед слушателями риторический вопрос, сделать хорошую паузу и лишь затем отвечать на вопрос.

Задача 80. Прокомментируйте приведенное ниже высказывание.

Немецкого математика Д.Гильберта спросили об одном из его бывших учеников.

— Ах, этот-то? — вспомнил Гильберт. — Он стал поэтом. Для математики у него было слишком мало воображения.

Задача 81. Ниже представлены различные проявления умственной активности (не только воображения), вызываемые психодиагностическими средствами. Необходимо дать им краткую, но по возможности более точную характеристику в терминологии познавательных процессов.

1. Участникам группы называется предмет, например «молоток». Предлагается указать как можно больше способов его возможного применения. Обычно после прямых функциональных назначений (забивать гвоз-

ди, разбивать ударами предметы) следуют указания на нефункциональное использование (в качестве груза, гантели и т.д.). Чем больше способов использования предмета будет обнаружено, тем лучше.

2. Предлагается пять слов, из которых четыре объединены определенной смысловой связью, а одно лишнее. Это слово нужно обнаружить и вычеркнуть.

3. Испытуемый отвечает на вопросы: «Бывало ли когда-нибудь, что тебе доверили тайну, а ты по каким-нибудь причинам не смог ее сохранить?»; «Случалось ли тебе о ком-нибудь говорить плохо?»

4. В тестовом задании предлагаются три слова. После третьего — прочерк, означающий недостающее четвертое слово. Между первым и вторым существует очевидная логическая связь. Необходимо подобрать четвертое слово, которое было бы связано с третьим таким же образом, как второе с первым.

5. Испытуемому предлагаются три слова, являющиеся названиями предметов. Надо за ограниченное время написать несколько предложений (каждый раз с использованием всех трех слов) логически связанных между собой, желательно в виде рассказа.

6. Предлагается 8 карточек. Необходимо расположить их в последовательности так, чтобы они образовали сюжет рассказа.

7. В исследовательской процедуре (тест Роршаха) испытуемому предлагают рассматривать недостаточно определенные изображения («пятна») и отвечать на вопрос: «Что это такое, на что это похоже?»

8. От школьника требуется повторить ряд чисел в прямом и обратном порядке.

9. Человеку говорят: «Вы отрезаете кусочек лимона, посыпаете его сахаром, кладете в рот...» Наступает слюноотделение.

10. Исследователь предлагает испытуемому завершить несколько неоконченных предложений.

Подсказки к задачам

Задача 78. Рекомендуется объединить материалы так: (2); (1, 4, 7, 8); (3, 5, 6).

Задача 79. Поможет такая группировка представленных способов: (1, 5, 6); (2, 7); (3); (4).

Задача 80. Предыдущую главу, посвященную мышлению, мы завершили указанием на факт, что существуют виды мышления в зависимости от деятельности, в которой оно функционирует. Может быть, что-нибудь аналогичное существует в воображении?

Задача 81. К воображению относятся проявления 1, 5, 6, 7, 9, 10; к мышлению — 2, 4; к памяти — 3, 8.

Предлагаемые решения

Задача 78. Определение воображения (2); виды воображения: пассивное непреднамеренное (7), пассивное преднамеренное (8), активное воссоздающее (1), активное творческое (4); роль воображения и деятельности людей (3, 5, 6).

Задача 79. 1, 5 — комбинирование, 6 — его частное проявление — агглютинация; 2, 7 — акцентирование; 3 — гиперболизация; 4 — отделение способности к полету от птицы и перенос ее на другой предмет — ковер. Далее эта способность переносится на машину.

Задача 80. Действительно, нет никаких теоретических препятствий к тому, чтобы говорить о математическом, пространственном, техническом, поэтическом, музыкальном воображении. Поэтому Гильберта правомерно понять так, что его бывшему ученику недоставало именно математического воображения, что, вероятно, не относится к его поэтической фантазии.

Задача 81. В п. 1 сначала будут актуализироваться представления памяти (связанные с функциональным свойством предмета), затем — воображение воссоздающее, потом — творческое. Акты воображения, описанные в п. 5 и 6, будут осуществляться в единстве с логическими формами мышления. В п. 7 и 10 познание начнется с восприятия, но главное, конечно, воображение, в котором акты воссоздающего и творческого воображения будут переплетаться. В п. 9 отражается влияние воссоздающего воображения и памяти на органические процессы. В п. 3 и 8 мы имеем дело с воспроизведением, в п. 2 главное — абстрагирование общего, в п. 4 описана аналогия.

Рекомендуемая литература

Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1982. — Т. 2.

Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.

Глава 11
ВНИМАНИЕ

Как и память, занимающая особое место относительно познавательных процессов — ощущения, восприятия, мышления, воображения, внимание не может быть «однородным членом» в указанной последовательности. Причина в том, что во внимании интегрируется вся познавательная активность человека (или животного), независимо от того, реализуется она за счет какого-нибудь одного из названных процессов или их совокупности.

11.1. Определение внимания, его виды

В характеристиках роли внимания в жизни человека часто ссылаются на образное высказывание К.Д.Ушинского: «...Внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только

входит в душу человека из внешнего мира»[1]. А вот мнение французского биолога Ж. Кювье: «Гений — это прежде всего внимание»[2]. Столь высокие оценки внимания станут более понятными, если обратиться к его определению. ***Внимание** — это направленность и сосредоточенность познавательной активности человека на каких-либо предметах, явлениях, связях действительности.*

Направленность понимается как избирательный характер познавательной активности, как преднамеренный или непреднамеренный выбор объекта, явления, отношения, соответствующего интересам и задачам субъекта. Сосредоточенность — это концентрация внимания на выбранном содержании, приводящая к более отчетливому и глубокому его отражению.

Проявляясь в психических процессах — сенсорных, мыслительных, мнемических, внимание «не имеет своего отдельного, специфического продукта» (П. Я. Гальперин)[3], в виде, например, образа или понятия. Оно обеспечивает качество этих процессов. Наряду с этим во внимании указанные процессы, как уже отмечалось, интегрируются. Ведь многие жизненные задачи (в отличие от большинства экспериментальных) требуют совместной работы и восприятия, и мышления, и припоминания, и воображения. Так, школьник, решающий геометрическую задачу, читает текст задачи и рассматривает чертеж (восприятие), углубляется в анализ ее условий и требований (мышление), припоминает известные ему теоремы, свойства и отношения (память), выдвигает гипотезы (что не обходится без воображения), проверяет их (опять мышление). При этом данные звенья умственной активности «переплетаются» между собой, проникают друг в друга. И тут внимание, относясь то к одному познавательному процессу, то к другому, соединяет их на основе соотношений, существующих между условиями и требованиями задачи.

Еще один важный момент заключается в том, что человек обращает внимание не только на окружающий мир, на природную, техническую и социальную действительность, но и на самого себя, на собственные ощущения, собственные образы и мысли, чувства и стремления.

На основе отношения к сознанию и воле различаются виды внимания — непроизвольное и произвольное.

Непроизвольное внимание (присущее также и животным) не связано с формированием осознанной цели, волевым усилием или решением задачи. Привлекает внимание все новое, необычное, яркое, неожиданное. Данный вид внимания проявляется

---

[1] *Ушинский К.Д.* Собр. соч.: в 11 т. — М., 1950. — Т. 10. — С. 22.

[2] Цит. по: *Гоноболин Н.Ф.* Внимание и его воспитание. — М., 1972. — С. 8.

[3] Цит. по: Хрестоматия по вниманию / под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузырея, В. Я. Романова. — М., 1976. — С. 221.

также как реакция на исчезновение раздражителя, на возникновение движения и его прекращение, на изменение предметов по величине, форме, цвету, на всевозможные контрасты, на перемены в поведении и внешности людей, на изменения в собственных состояниях. Непроизвольно привлекает к себе внимание внезапное прекращение работы прибора, неожиданное изменение освещенности, цифра среди букв, женщина в мужской компании, студент, пришедший на занятия в выходном костюме...

Для того чтобы наши далекие предки и животные могли выжить, жизненно важные сигналы, в том числе обозначавшие опасного врага, должны были прерывать прежнюю активность и обращать на себя внимание. Как отметил представитель когнитивной психологии У. Найссер, «плата за “ложную тревогу” обычно невелика, в то время как неспособность обнаружить важный стимул может оказаться роковой»[1]. Всегда существовала и существует необходимость быстро ориентироваться и перестраивать поведение в изменяющемся мире.

Рассматриваемый вид внимания соотносится с понятием об ориентировочном рефлексе (рефлексе «Что такое?» по И. П. Павлову), с феноменом фигуры и фона (гештальтпсихология). Интересно, что У. Найссер связывает его с понятиями «бдительность» и «предвнимание» — на том основании, что сначала не требуется тщательного различения сигналов, нужно только «переключение внимания на тот участок среды, откуда поступил потенциально важный стимул»[2].

Основной характеристикой *произвольного внимания* является его связь с сознательно поставленными целями, с формулированием и решением задач, с волевым усилием. Если непроизвольное внимание соотносится с непосредственным интересом, то произвольное — с опосредствованным («Непосредственно эта работа мне неинтересна, но она — в моих интересах»). Процесс достижения некоторой цели (решения задачи) может быть непривлекательным для субъекта, но привлекательной является цель. В силу тех или иных обстоятельств она должна быть достигнута, поэтому необходимо проявить волевые усилия, мобилизовать активность.

Человек к концу дня очень устал, но все же берется за работу, которая должна быть выполнена именно сегодня. Школьник начинает решать задачу, хотя он с бóльшим удовольствием погонял бы мяч с друзьями. Произвольному вниманию сопутствуют осознание ситуативной необходимости выполнения задания, пони-

---

[1] Цит. по: Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пузырея, В.Я.Романова. — М., 1976. — С. 284.

[2] Там же.

мание значения деятельности, желание достичь успеха, стремление избежать неприятностей, которые наступят, если нечто не будет сделано.

Произвольное внимание, формируясь на основе непроизвольного, является специфически человеческим видом внимания, производным от трудовой деятельности. Оно — результат включенности человека в систему социальных отношений, приобщения его к культуре, результат воспитания и при определенных условиях — самовоспитания.

Поскольку существует механизм сдвига мотива на цель (см. 5.2), интерес к результату деятельности может сделать привлекательными сами действия. Это означает вместе с тем, что внимание, будучи сначала произвольным, через некоторое время может стать непроизвольным. В связи с этим некоторые специалисты выделяют третий вид внимания — *послепроизвольное*. Читатель сначала без желания, под влиянием внешних обстоятельств взялся за чтение книги (внимание произвольное). Однако через некоторое время втянулся, книга оказалась интересной, и теперь уже никакие волевые усилия не нужны. Разве с нами в школьные годы не бывало так, что мы заставляли себя приняться за домашнюю задачу, а потом увлекались ею и с удовольствием, без всякого волевого напряжения решали? Эта форма внимания, по Н.Ф.Добрынину, «не может быть сведена просто к непроизвольному вниманию, ибо она есть результат сознательно поставленных нами себе целей. Но она не требует непрерывных волевых усилий, а следовательно, не утомляет нас»[1].

Что же касается возрастной динамики соотношения непроизвольного и произвольного внимания, то тут можно отметить следующее. Первоначально ребенку свойствен, конечно, только первый вид внимания. Повышение интереса к окружающим предметам в середине первого года жизни, а также манипулирование ими приводят к развитию ориентировочно-исследовательской активности. На 2—3-м году жизни внимание ребенка начинает подчиняться решению предметно-действенных задач. Появляются зачатки произвольного внимания, которое развивается далее под влиянием игровой деятельности и бытовых взаимодействий ребенка. Тем не менее непроизвольное внимание преобладает еще на первых порах школьной жизни. Доминирование произвольного внимания — одно из новообразований личности младшего школьника, обусловленное в первую очередь его включением в учебную деятельность. Последующие этапы жизненного пути сопряжены с дальнейшим развитием всех видов внимания, особенно произвольного (и послепроизвольного). (Задачи 82 и 83.)

---

[1] Цит. по: Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пузырея, В.Я.Романова. — М., 1976. — С. 257—258.

11.2. Свойства внимания

К числу основных свойств внимания относятся его объем, концентрация, устойчивость, переключаемость и распределение.

Под *объемом внимания* понимают количество однородных объектов (единиц), которые субъект может отчетливо воспринять в одном акте внимания в течение короткого промежутка времени, например 0,1 с. В опытах В. Вундта, проводившихся с применением тахистоскопа (прибора, предназначенного для измерения объема внимания), было показано, что при предъявлении испытуемым несвязанных букв объем внимания редко достигает 6 единиц. Если же буквы были организованы в слово, то этот показатель мог доходить до 20. Экспериментальные исследования показали, что объем внимания зависит как от объективных свойств воспринимаемых объектов, так и от факта обнаружения субъектом связей между ними.

Концентрация внимания — это его интенсивность, степень сосредоточенности субъекта на предмете или явлении. Можно еще сказать, что это помехоустойчивость внимания. Часто это свойство трактуется как центральная характеристика внимания. Оно проявляется во всех случаях, когда человек настолько поглощен своей работой, что его трудно отвлечь. В литературе описан случай, как Наполеон Бонапарт пригласил к себе известного физика А. М. Ампера. Однако, увлекшись работой, Ампер забыл о приглашении и вспомнил о нем, когда было уже поздно.

Приведенный пример — иллюстрация не только концентрации, но и *устойчивости внимания*, которая есть не что иное, как продолжительность концентрации внимания на том или ином содержании. В лабораторных условиях устойчивость внимания изучается в процессе выполнения испытуемым однообразной работы. Примером может служить работа с корректурной пробой Б. Бурдона. Испытуемому выдается бланк с длинными рядами напечатанных в случайном порядке (для испытуемого) букв, внешне похожий на машинописную страницу. По заданию экспериментатора он может вычеркивать некоторые буквы или выполнять более сложную работу. Подсчитывается количество ошибок, совершенных в течение каждой минуты, строится соответствующий график. По специальным формулам подсчитываются другие показатели, в частности индексы точности, темпа работы.

Переключаемость внимания не следует путать с его отвлекаемостью или неустойчивостью, ибо переключаемость — сознательное, преднамеренное перемещение (перенос) внимания с одного объекта на другой, с одного действия на другое. Часто переключает свое внимание водитель автомобиля, так как под влиянием знаков светофора, других дорожных знаков, перемещений пешеходов, особенностей дороги и т. д. ему постоянно приходится вно-

сить коррекции в движение автомобиля. Ученик переключает свое внимание, когда учитель после объяснения нового материала предлагает перейти к решению задачи. А вот школьникам, пришедшим на урок геометрии с урока физкультуры, бывает трудно переключить внимание. Впечатления, сохранившиеся от предыдущего урока, мешают.

Для лабораторного изучения переключения внимания используется модификация таблиц Шульте, предложенная Ф.Д. Горбовым. В таблице в случайном порядке расположены черные (от 1 до 25) и красные (от 1 до 24) числа. Испытуемый должен сначала показать черные числа в возрастающем порядке. Фиксируется затраченное время. Далее он показывает красные числа в убывающем порядке. Снова фиксируется время. Третий раз оно фиксируется, когда испытуемый выделяет одновременно черные числа в возрастающем порядке, а красные — в убывающем. Имеется в виду такая последовательность: 1 (черное), 24 (красное), 2 (черное), 23 (красное) и т.д. По указанным трем показателям подсчитывается время, затраченное на одно переключение. Это *латентное* (*скрытое*) *время переключения внимания.* Чем оно меньше, тем выше скорость переключения.

Еще одним важным свойством внимания является его *распределение.* Имеется в виду контроль со стороны внимания за одновременным выполнением двух или более действий. Например, можно читать газету и кушать мороженое, совмещать обсуждение проблемы с плаванием в бассейне, шахматную игру — с декламированием стихотворения. Тут существуют некоторые закономерности: чем проще действия, тем легче они совмещаются; легче совмещаются двигательные и умственные действия; полное распределение, как правило, возможно, когда только одно действие не является автоматизированным. Иначе распределение начинает подменяться переключением. Экспериментально распределение изучается в условиях, когда к некоторой основной задаче добавляется другая. Полное распределение констатируют, если одновременное выполнение дополнительной задачи не ухудшает качества решения основной (по затраченному времени, количеству ошибок).

Есть много профессий, предъявляющих повышенные требования к свойствам внимания. Водитель, о котором мы говорили, должен не только иметь хорошие показатели переключения внимания, но и хорошо его распределять. Это относится к любому оператору, управляющему движущимися объектами. Учитель, сосредоточившийся на объяснении нового материала, должен одновременно видеть весь класс, следить, как учащиеся его понимают, реагировать на возможные отвлечения школьников, вносить иные коррекции в ход работы. Тут вполне очевидны высокие требования к объему, распределению, переключаемости внимания.

И. П. Павлов связывал внимание с активностью участка коры головного мозга, характеризующегося наиболее благоприятными условиями для возбуждения. Этот *очаг оптимального возбуждения* возникает в соответствии с законом индукции нервных процессов, обусловливающим торможение в других областях коры. «Если бы можно было видеть сквозь черепную крышку и если бы место больших полушарий с оптимальной возбудимостью светилось, то мы увидели бы на думающем, сознательном человеке, как к его большим полушариям передвигается постоянно изменяющееся по форме и величине причудливо неправильных очертаний светлое пятно, окруженное на всем остальном пространстве полушарий более или менее значительной тенью»[1].

Французский исследователь Т. Рибо писал в конце XIX в., что внимание «предполагает существование господствующей мысли, стягивающей вокруг себя только то, что к ней относится...»[2]. В соответствии с *принципом доминанты* А. А. Ухтомского доминирующий очаг возбуждения усиливается за счет «притягивания» к себе слабых возбуждений.

Имеются данные об обусловленности внимания процессами, происходящими в подкорковых структурах. Вместе с тем существует представление о ведущей роли коры больших полушарий в обеспечении внимания, особенно произвольного. Все в большей степени подтверждает предположение о том, что рассмотренные нами свойства внимания реализуются разными нейрофизиологическими механизмами, «гетерохронность созревания которых приводит к разному времени начала, разному темпу изменений и разному времени окончания их (свойств внимания. — *А. Ш.*) развития»[3]. Так, показатели интенсивности внимания в детском возрасте от 5 до 10 лет улучшаются в 3,2 раза, устойчивости внимания — в 4,7 раза, переключения внимания — в 5,3 раза. Эти показатели свидетельствуют о бурном развитии внимания в младшем школьном возрасте, когда ведущей является учебная деятельность. Активное освоение различных видов деятельности приводит к формированию ценного качества личности — *внимательности*.

Антиподом внимательности считается *рассеянность*, которая может имеет различные проявления. Так, у молодых людей, в том числе студентов, может наблюдаться некоторая «разбросанность», чрезмерно легкая смена предметов активности без целесообразной концентрации внимания на одном или нескольких из них. Такого рода рассеянность понимается как легкая отвлекаемость. Ученый

---

[1] *Павлов И. П.* Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных // Полн. собр. соч. — М., 1951. — Т. 3. — Кн. 1.

[2] Цит. по: Хрестоматия по вниманию /под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузырея, В. Я. Романова. — М., 1976. — С. 68.

[3] *Тамбиев А. Э.* и др. Динамика развития основных свойств внимания в детском возрасте // Вопросы психологии. — 2003. — № 3. — С. 122.

же часто бывает настолько поглощен своими идеями и соответствующими переживаниями, что в особенностях его внимания наряду с высокой концентрацией на данных идеях обнаруживается неприспособленность к обычным жизненным обстоятельствам. Такого рода рассеянность обнаруживается практически у всех людей, находящихся во власти «одной лишь пламенной страсти».

Уместно сказать о «школьной рассеянности», которая проявляется в досадных ошибках (пропуск букв в хорошо известных словах, да еще при списывании, потеря необходимых знаков препинания, аналогичные математические недоразумения и др.), в забывании принадлежностей, необходимых на уроке, в легкой отвлекаемости под влиянием самых незначительных раздражителей. Бывает и некоторая «общая рассеянность», которая может объясняться расстройством нервной системы, чрезмерным эмоциональным возбуждением, переутомлением, старческим возрастом. (Задачи 84, 85, 86.)

11.3. Внимание и личность. Развитие внимания

Внимание, как и рассмотренные нами познавательные процессы, обусловливается тем, что для личности интересно, что вызывает эмоциональный отклик, соответствует ее жизненным устремлениям. Значимость некоторого предмета, ситуации или события улучшает показатели внимания по его свойствам, например по объему. «Для женщины достаточно одного мгновения, чтобы изучить наряд соперницы», — заметил Т. Рибо. Точно так же участие ребенка в подвижных играх повышает показатели переключаемости и распределения внимания, а в некоторых настольных — концентрации и устойчивости.

Ничто другое так не развивает внимание, как включение ребенка, школьника, взрослого человека в различные виды деятельности. Однако это включение никогда не означает однозначного влияния деятельности только на развитие внимания. Особый статус последнего относительно познавательных процессов, отсутствие у внимания собственного продукта приводит к тому, что невозможно оказать педагогическое влияние на развитие внимания, не затрагивая эти процессы. Активизация внимания учащихся на уроке оказывается вместе с тем активизацией их восприятия и мышления, а педагогические меры, направленные на развитие мышления (воображения, памяти), невозможно реализовать вне воздействия на внимание.

Эта взаимосвязь обусловливает происхождение некоторых педагогических ошибок. Например, учитель убежден, что причина учебных затруднений школьника заключается в недостаточном развитии его мышления. При более основательном изучении вопроса (может быть, с помощью школьного психолога) выясняет-

ся, что фактическая причина связана с ослабленным вниманием учащегося. К слову сказать, установлено, что лучшие оценки по параметрам внимания со стороны учителей получают дети с более прилежным поведением[1].

Существуют конкретные педагогические рекомендации по развитию внимания учащихся (которые опять-таки означают воздействие не только на внимание).

Некоторые из них относятся к культивированию благоприятного соотношения между видами внимания, в частности к использованию резервов непроизвольного внимания. Последнее достигается с помощью интригующих вступлений, занимательного материала, дидактических игр, обращения к личному опыту учащихся, при изменении характера учебной работы и др. Однако учебная деятельность остается учебным трудом, требующим произвольного внимания. В связи с этим особую ценность приобретает мастерство педагога в создании ситуаций, ведущих к послепроизвольному вниманию: превращение учебной ситуации в проблемную, инициирование дискуссии, использование заданий, обращенных к творческим возможностям учащихся.

Есть рекомендации, относящиеся к речи педагога, к ее логическим и эмоциональным характеристикам. Понятно, что последовательная, живая, выразительная речь лучше привлекает внимание учащихся, чем логически не выверенная и монотонная. Большое значение имеет темп ведения урока, создающий оптимальные условия для концентрации и устойчивости внимания школьников.

Немаловажны и другие моменты: учитель начал урок только после того, как дети успокоились, или приступил к делу при наличии шума; он просто огласил цели урока или приобщил учащихся к их формулированию; привлекает внимание некоторых учащихся паузой или яростно стучит указкой по столу. Оказывается, и одежда учителя имеет значение. Приветствуются вкус, элегантность, простота. А ведь некоторые студентки-практикантки бывают так одеты, что своей внешностью создают юношам-старшеклассникам больше проблемных ситуаций, чем содержание урока. Наконец, рекомендуется учитывать индивидуальные особенности внимания учащихся, которые обусловливаются не только их познавательным опытом, но и силой нервной системы, ее динамическими характеристиками. (Задачи 87, 88.)

Задачи

Задача 82. Что общего можно усмотреть за следующими действиями учителя на уроке:

---

[1] См.: *Разумникова О.М., Николаева Е.И.* Соотношение оценок внимания и успешности обучения // Вопросы психологии. — 2001. — № 1.

1) приступая к объяснению нового материала, дает школьникам задание составить план по ходу изложения;

2) в ходе объяснения время от времени ставит риторические вопросы;

3) неожиданно попросил ученика повторить то, что он (учитель) только что сказал.

Задача 83. О каких видах внимания идет речь в следующих предложениях? Внимание:

1) проявляется как реакция на прекращение работы вентилятора;

2) основывается на понимании значения деятельности, ее смысла для субъекта;

3) трансформирует стремление к результату деятельности в интерес к ней самой;

4) вызвано появившейся за окном птицей во время объяснения учителем нового материала;

5) проявляется в работе, выполняемой лишь ради того, чтобы не подвести сотрудника, из чувства ответственности;

6) включается на уроке в ответ на сообщение учителя об удивительном научном факте;

7) возникает, когда в ранее непривлекательном деле открывается все больше интересных моментов, превращающих его выполнение в удовольствие;

8) проявляется в работе, выполняемой исключительно ради избежания неприятностей.

Задача 84. Какое свойство внимания проявляется в каждом из приведенных случаев?

1. Испытуемому показывают на мгновение 10 предметов, затем быстро накрывают платком и просят назвать их.

2. И. П. Павлов писал, что при увлечении каким-нибудь делом мы не видим и не слышим, что около нас происходит, и квалифицировал это как явную отрицательную индукцию.

3. Ф. М. Достоевский говорил, что когда он что-нибудь пишет, то думает об этом и во время обеда, и когда спит, и когда с кем-нибудь разговаривает.

4. Ученик легко переходит от одного вида учебных занятий к другому, не затрачивая значительных усилий и много времени на «вхождение» в новую работу и преодоление влияния предыдущей.

5. Испытуемый в соответствии с инструкцией декламирует стихотворение и одновременно ведет стальную иглу по прорези прибора, стремясь не прикоснуться ею к стенкам прорези. Выясняется, что на одновременное выполнение этих действий потрачено столько же времени, сколько на одно декламирование.

Задача 85. В жизненных и научных наблюдениях отделить внимание от других психических процессов непросто, ведь оно с ними тесно связано. Почему все же работа испытуемого с черно-красной таблицей оценивается именно как опыт на переключение внимания, хотя ясно, что испытуемый постоянно воспринимает числа?

Задача 86. Оцените целесообразность действий учителя с точки зрения психологии внимания.

Учитель истории, желая сделать урок наглядным, принес в класс несколько картин, иллюстрирующих жизнь людей в первобытном обществе. Перед объяснением нового материала он повесил их и, рассказывая, переходил от одного изображения к другому.

Задача 87. Сделайте прогноз относительно эффективности описанного ниже методического приема.

Известно, что объект, не связанный с интересами человека, скудный по своему содержанию, не может надолго привлечь его внимание. Устойчивое внимание вызывают предметы, рассмотрение которых дает возможность «вычерпывать» новое содержание. Учитывая эту закономерность и стремясь реализовать принцип наглядности, педагог принял решение использовать при обучении детей сложению чисел красочные и выразительные изображения животных.

Задача 88. Что «могла бы сказать» психология внимания по поводу высказывания учительницы?

Учительница написала в газету: «Ах, как мы любим хвалиться, что урок начинаем уже с порога, ни минуты истраченной зря. Это только нам кажется, что нет потерь, а психология внимания говорит...»

Подсказки к задачам

Задача 82. Во всех случаях учитель принимает меры, направляющие и сосредоточивающие активность школьников на учебном материале, не так ли?

Задача 83. Признаком правильного решения задачи является следующая группировка предложений: (1, 4, 6); (2, 5, 8); (3, 7).

Задача 84. Отметим следующее: 1) выявляется количество объектов, которые может охватить испытуемый в одном акте внимания за ограниченный промежуток времени; 2) речь идет о степени сосредоточенности, интенсивности, «помехоустойчивости» внимания; 3) имеется в виду это же свойство, но проявляющееся длительное время; 4) иллюстрируется преднамеренное перемещение внимания с одного дела на другое; 5) речь идет о способности одновременно контролировать два действия.

Задача 85. Дело, по-видимому, в том значении, которое при выполнении задания отводится восприятию и вниманию, в их сравнительной роли.

Задача 86. Тут, вероятно, помогут наши знания о свойствах внимания.

Задача 87. Можно предположить, что такая наглядность будет весьма неуместной.

Задача 88. Существуют индивидуальные различия между учащимися в развитии их внимания, которые могут быть обусловлены типом нервной системы, заинтересованностью в предмете, уровнем волевого развития, состоянием здоровья...

Предлагаемые решения

Задача 82. Всеми названными в условии задачи действиями учитель привлекает внимание учащихся.

Задача 83. 1, 4, 6 — непроизвольное внимание: 2, 5, 8 — произвольное; 3, 7 — послепроизвольное.

Задача 84. Объем внимания (1), его концентрация (2), устойчивость (3), переключаемость (4) и распределение (5).

Задача 85. Дело в том, что у испытуемых нет никакой проблемы с восприятием. Трудность заключается в возможно более скором переключении внимания с прямого на обратный порядок чисел.

Задача 86. Пока учитель объясняет материал по одной картине, некоторые учащиеся могут рассматривать другую, которая им почему-то кажется интереснее. Таким образом, он не обеспечивает концентрации и устойчивости внимания детей на нужной в данный момент картине. Отсюда общее правило: педагогу рекомендуется так организовать работу, чтобы в каждый момент объяснения перед учащимися был только один экспонат из подготовленных к уроку.

Задача 87. Скорее всего, внимание детей сконцентрируется на несущественных с точки зрения цели занятия признаках животных (злой взгляд у волка, красивый хвост у петуха и др.), а не на овладении операцией сложения чисел. Это ошибка в управлении вниманием детей, в обеспечении его концентрации на нужных отношениях.

Задача 88. Учительница продолжает: «...А психология внимания говорит о необходимости какого-то времени вживания в работу. Иначе высокий темп с лету может взять меньшинство. Для остальных он оборачивается потерей внимания с первых минут...» (Р.Тальянская).

Рекомендуемая литература

Гоноболин Н.Ф. Внимание и его воспитание. — М., 1972.

Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника? — М., 1980.

ЧАСТЬ 4

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

В составе человеческой активности эмоции и воля зачастую оказываются противоборствующими сторонами. Ведь воля нужна для преодоления препятствий, в том числе и эмоциональных. Однако отсутствие эмоций (и следовательно, потребностей) устранило бы всякую необходимость в волевом усилии. Значит, противопоставление эмоций и воли относительно, вероятно, они находятся в отношении взаимной обусловленности, единства.

Глава 12

ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА

Предыдущие главы мы посвятили процессам, способствующим познанию действительности. Но когда мы наблюдаем восход солнца, слушаем музыку, читаем роман или выполняем какую-нибудь работу, мы не просто воспринимаем и осмысливаем действительность, а всегда так или иначе к ней **относимся**: радуемся, удивляемся, возмущаемся и т. п. Такого рода отношения также могут рассматриваться как отражение действительности, которое и фиксируется в понятиях «эмоции» и «чувства».

12.1. Определение эмоции и чувства

Понятие «чувство» имеет неоднозначное содержание. Человек может сказать: «Я чувствую, что стало прохладнее». В ином случае говорят о чувстве патриотизма или чувстве любви к музыке. В первом случае имеется в виду ощущение, легко ассоциирующееся с термином «органы чувств». В данной главе понятие «чувство» используется во втором значении. ***Чувство*** *— это устойчивое субъективное отношение человека к явлениям, событиям и связям действительности, к другим людям.* Когда мы говорим, что человеку свойственно то или иное чувство, мы полагаем, что оно присуще ему сегодня, что имеет свою историю и, вероятно, сохранится в будущем. ***Эмоция*** *— это конкретное проявление чувства в той или*

иной ситуации, это сам процесс переживания человеком чувства. Например, переживание радости, симпатии, страха, тоски и др.

Эмоции присущи человеку и животным. Они возникли в ходе эволюции как средство, при помощи которого живые существа определяли биологическую значимость тех или иных воздействий, без чего адаптация к действительности была невозможна. Чувства — высший продукт развития эмоциональных процессов под влиянием труда и общественных условий жизни. В таком понимании они присущи только человеку. В связи с этим понятно, почему одно и то же чувство может переживаться в различных эмоциях. Так, чувство патриотизма может проявляться в радости, гордости — по поводу достижений страны, в гневе — относительно сил, посягающих на эти достижения, в тоске, ностальгии — в случае вынужденной разлуки с Родиной.

Интересно, что в чувстве могут одновременно переживаться противоположные эмоции. Тогда говорят о *двойственном* (*амбивалентном*) *чувстве*. Представим себе истомленного жаждой путника, которому наконец представилась возможность утолить жажду, но неприятной болотной водой. Так переживаются ревность («люблю и ненавижу»), злорадство, когда беда случилась с ненавистным человеком (переживание злобы доставляет некоторое удовольствие).

В истории психологии получила развитие идея поиска нескольких базовых, или фундаментальных, эмоций. В. Вундт полагал, что любое эмоциональное состояние может быть определено «как многообразие трех измерений, в котором каждое измерение имеет два противоположных направления, исключающих друг друга»[1]. Эта мысль графически воплощалась в трехмерном пространстве, координатные оси которого образуются парами «удовольствие — неудовольствие», «возбуждение — успокоение», «напряжение — разрешение (разрядка)». По К. Изарду, существуют 10 фундаментальных эмоций, каждая из которых имеет свои градации: интерес, радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина. Другие эмоции могут рассматриваться как различные сочетания данных эмоций при их различной выраженности. К сожалению, подобные эмпирические решения, развивая знания об эмоциях, не дают ответа на вопрос: почему именно эти эмоции являются базовыми, или фундаментальными?

Существуют некоторые общие характеристики эмоций. К их числу относится *качество* эмоции. Когда мы называем различные эмоции, то вместе с тем и указываем на качество эмоциональных состояний, подразумевая, в частности, что душевная мелодия грусти качественно отличается от мелодии радости или страха.

---

[1] Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М., 1984. — С. 49—50.

Иногда качество эмоции обозначается с использованием термина «модальность».

Другой параметр — *содержание* эмоции. Тут выясняется, проявлением какого чувства является эмоция, с удовлетворением или блокадой какой потребности она связана, в достижении какой цели и в каких условиях возникла. Так, если мы говорим, что студент грустит, то мы указываем только на качество или модальность эмоции, но если мы говорим, что он грустит, потому что его оценка на экзамене оказалась не столь высокой, как он предполагал, то уже раскрываем содержание грусти.

Эмоция имеет *силу*. Различают радость, ликование и восторг; недовольство, гнев и ярость; смущение, стыд и переживание позора; тревогу, страх и ужас. Высшую степень проявления эмоций (в наших примерах — восторг, ярость, переживание позора, ужас) называют ***аффектом***. (Заметим, что в научной литературе термин «аффект» нередко используется как синоним термина «эмоция».)

Эмоциональное состояние характеризуется *зна́ком*. Различают положительные эмоции (радость, симпатия и др.) и отрицательные (страх, тоска и др.). Первые возникают при появлении предмета потребности, ее удовлетворении, успешном решении задачи, подкреплении надежды. Вторые — при возникновении препятствий к удовлетворению потребности, невозможности решить проблему, утрате надежды на исполнение желания и т.д. Критерий различения эмоций по знаку довольно прост. Если некоторое переживание означает для субъекта удовольствие, то это положительная эмоция, а если — неудовольствие, то отрицательная. Однако не все так просто. У. Макдауголл отмечал, что с развитием познания желания человека становятся сложными и разнообразными, а «простое чередование удовольствия и страдания уступает место нескончаемому передвижению по диапазону сложных чувств»[1]. Мысль о том, что между положительными и отрицательными эмоциями существует не только обратное соотношение, получает дальнейшее развитие[2].

Наконец, существует *динамика* эмоционального состояния. Оно может возникать внезапно или постепенно, существовать с различной продолжительностью и силой и по-разному исчезать. Можно говорить о некоторой мимолетной грусти, мелькнувшей в сознании, о депрессивном состоянии, которое человек испытывал во второй половине такого-то дня, о депрессии как болезненном расстройстве, длящемся месяцами. Наряду с этим одни эмоции

---

[1] Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М., 1984. — С. 105.

[2] См.: *Горбатков А. А.* Динамика связи между положительными и отрицательными эмоциями // Вопросы психологии. — 2002. — № 4.

могут порождать другие, что было показано еще Б. Спинозой, а В. Вундт выдвинул положение о слиянии, суммации отдельных эмоций в более сложные состояния.

Будучи общественно-историческими образованиями по своему происхождению, чувства формируются в онтогенезе позднее, чем эмоции. Они развиваются в структуре сознания, с участием мышления и воображения, под влиянием семьи, образовательных учреждений, искусства, межличностных отношений. Они воспитываются. По-видимому, главной характеристикой чувства является его *глубина*, обусловленная как сложностью предмета, к которому чувство относится, так и палитрой соответствующих эмоций.

В каком смысле можно говорить об общих эмоциях у человека и животного? В том, что и человек, и животное испытывают радость, страх, уныние и др. Однако значительно важнее подчеркнуть различия.

Во-первых, человеческие чувства возникают по поводу предметов, явлений и событий, не существующих для животного. Эти чувства обусловлены социальными потребностями, уровнем интеллекта, отвлеченными понятиями. По этой причине человек испытывает чувства, которых у животных не может быть, — гордость, уважение, сочувствие, презрение, зависть и др. Тем более сюда относятся чувства, получившие название высших: моральные (чувство нравственного долга, коллективизма, стыда), интеллектуальные (удивление, чувство нового, вдохновение, чувство юмора), эстетические, практические (чувства, сопровождающие трудовой процесс). Если положительные и отрицательные эмоции различаются на основе критерия «удовольствие — неудовольствие», то для оценки чувств существуют другие, например этические, критерии. Чувство нравственного долга или чувство патриотизма мы оцениваем положительно и в том случае, когда они переживаются в отрицательных эмоциях.

Во-вторых, выступая как носитель сознания, человек способен рефлексировать свои чувства — значит познавать их и так или иначе к ним относиться. Он может радоваться своему чувству, оберегать его от насмешек или быть им недовольным: получается чувство по поводу чувства, как бы метачувство.

Наличие воли создает условия для влияния на собственные эмоции и чувства. Внешними проявлениями эмоций в той или иной мере овладевает любой человек. Волнуясь в глубине души, он может сохранять внешнее спокойствие, улыбаться, когда этого совсем не хочется, делать «хорошую мину при плохой игре». Что же касается самих эмоций и чувств, то изменять их путем самоприказа очень трудно. Однако, обладая волей и интеллектом, человек может создавать условия для культивирования у себя одного чувства и изживания другого. При этом важен баланс права

на выражение чувств (что важно для здоровья) и способности управлять ими[1].

12.2. Основные стороны и функции эмоций

Традиционно в эмоциях различают три стороны: субъективное переживание, физиологические изменения и моторные реакции. *Субъективное переживание* доступно самонаблюдению, рефлексии (об этой стороне эмоциональной жизни речь шла в предыдущем параграфе).

Однако люди не только восторгаются, пугаются или стыдятся, они при этом краснеют, бледнеют, изменяется мимика, выражение глаз, характер речи, телесных движений. Все эти внешние выражения эмоциональной активности, так или иначе связанные с *моторными реакциями*, называются ***экспрессиями***. По экспрессиям, доступным объективному наблюдению, мы судим об эмоциональном состоянии людей и, следовательно, уточняем их фактическое отношение к ситуациям, событиям, другим людям.

Русский певец Ф. И. Шаляпин подчеркивал, что жест — не движение тела, а движение души. Мы знаем, что есть виды сценического искусства, в которых основными средствами создания художественного образа являются танец, пластика, жест, мимика исполнителя. Немецкий просветитель Г. К. Лихтенберг, живший в XVIII в., считал самой занимательной поверхностью на Земле человеческое лицо. Выдающийся педагог и социальный психолог А. С. Макаренко писал: «Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений»[2].

Процессы возбуждения, возникающие в коре больших полушарий, распространяются на подкорковые структуры, в которых находятся центры сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной, секреторной активности. В связи с этим переживание чувств сопровождается *физиологическими процессами*: изменением частоты дыхания и сердцебиения, кровоснабжения отдельных областей организма (покраснение от стыда, бледность от испуга), активности секреторных желез (слезы, пересыхание во рту от волнения, холодный пот); изменяются также давление крови, ее биохимический состав, электрическая проводимость кожи, пороги чувствительности.

---

[1] См.: *Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г.* Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. — 1999. — № 2.

[2] *Макаренко А. С.* Некоторые выводы из педагогического опыта // Собр. соч. — М., 1958. — Т. 5. — С. 268.

Если субъективные переживания изучаются в самонаблюдении, а их внешние проявления — в наблюдении, то физиологические показатели выявляются с применением специальной аппаратуры, что может осуществляться в составе эксперимента. В качестве таких показателей могут выступить повышение давления крови, замедление моторной реакции, изменение величины дроби от деления времени вдоха на время выдоха, изменение кожно-гальванической реакции (КГР). Так, падение сопротивления кожи в период, непосредственно предшествовавший высказыванию испытуемым какой-либо идеи, может свидетельствовать о том, что испытуемый оценивал ее как значительную, перспективную.

В следственной практике применяется полиграф («детектор лжи»), в котором регистрируются четыре показателя — частота пульса, кровяное давление, частота дыхания и КГР. Следует иметь в виду (вопреки распространенному житейскому представлению), что сам аппарат не дает информации о правдивости или ложности ответов подследственного. Такое заключение делает специалист, анализирующий изменение психофизиологических реакций человека в зависимости от характера задаваемых ему вопросов. А последние бывают нейтральными, не имеющими отношения к следствию, «контрольными» — о событиях и фактах, которые бывают в жизни каждого человека, наконец, «критическими», имеющими прямое отношение к целям расследования.

В психологии эмоций важным считается вопрос об их функциях в жизни человека, в организации его поведения и деятельности.

Представление о детерминированности эмоциональных состояний потребностями человека сочетается с утверждениями о *побуждающей функции* эмоций. На эту функцию прямо указывал С.Л. Рубинштейн. Известный польский психолог Я. Рейковский писал: «...Мотивационный процесс можно рассматривать как особую форму эмоционального процесса, как более сложный тип регуляции. Ему присущи все особенности эмоционального процесса и, кроме того, способность придавать действиям определенную направленность. Иными словами, мотивация — это эмоция плюс направленность действий»[1]. Не случайно люди часто рассуждают по схеме, в соответствии с которой такое-то чувство или такое-то переживание вызвало такое-то действие человека. Иначе говоря, действие одного человека объясняется сопереживанием, а поступок другого — завистью. В.К. Вилюнас писал: «...Проблема мотивации вытеснила проблему побуждающих переживаний, вместо того чтобы включить ее в себя и дать ей объяснение»[2].

Функция мобилизации активности проявляется в экстремальных условиях. Установлено, что в такого рода условиях организм

---

[1] *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. — М., 1979. — С. 53.

[2] *Вилюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений. — М., 1976. — С. 54.

способен развивать мощность, многократно превышающую номинальную. Это происходит в ситуациях повышенной опасности, борьбы, бегства, в состояниях аффекта. В художественной литературе можно прочитать, как человек в критической ситуации совершает физическое действие, на которое у него в другое время не хватило бы сил, или как умирающий под влиянием очень значимого известия находит в себе ресурсы для продолжения жизни.

Наличие памяти обусловливает *функцию следообразования*. Ассоциативная связь между жизненной ситуацией и вызванным ею эмоциональным состоянием участвует в регуляции последующего поведения. Отрицательная эмоция удерживает человека или животное от повторения ошибки в будущем при встрече с похожей ситуацией. Ребенок, однажды напуганный собакой, будет впредь избегать общения с собаками. По этой же логике положительная эмоция закрепляет приемлемые формы поведения.

Одна из *функций* эмоций — *компенсации информационного дефицита*. П. В. Симонов, имея в виду интуицию, пишет об эмоциональном предчувствии. Необходимость в интуиции возникает там, где знаний и логики оказывается недостаточно для решения проблемы. И тогда эмоции выступают как механизм, восполняющий недостаток информации. Большое значение данный факт имеет в формировании гипотез. Есть исследование О. К. Тихомирова и Ю. Е. Виноградова, которое показало, что эмоции в решении мыслительных задач могут выступать в функции эвристик.

Функция коммуникации, реализующаяся благодаря экспрессивной составляющей эмоций, хорошо видна уже в животном мире. Если одно животное приближается к другому мягкой походкой, повиливая хвостом, это другое животное также настраивается на миролюбивый лад. Если же первое животное ощетинилось и оскалило зубы, то второе готовится к схватке или бегству. (О роли экспрессий в человеческом общении см. разд. 6.1.)

Наконец, выделяется *функция оценки*. Когда мы, например, радуемся, симпатизируем кому-то, тревожимся, это может означать соответственно, что мы оцениваем некое событие как успех или фактор в пользу достижения цели, что мы оцениваем человека как привлекательного, а возникшую ситуацию — как угрожающую. Удивление в проблемной ситуации тоже может рассматриваться как эмоциональная оценка несоответствия обнаруженных в ней отношений нашему личному опыту. (Задача 89.)

12.3. Чувства и формы их переживания

Количество чувств, переживаемых человеком, не поддается учету. Поэтому дадим краткую характеристику лишь нескольким из них.

Любовь. В широком значении слова — это высокая степень эмоционально-положительного отношения к предмету любви, в ка-

честве которого могут выступить человек (родители, дети, родственники), Родина, профессия, музыка и др. В более узком смысле имеется в виду любовь между мужчиной и женщиной, обусловленная как сексуальным влечением, так и их душевно-духовным развитием. В соответствии с одним из определений любовь выражается «в стремлении быть с максимальной полнотой представленным своими личностно значимыми чертами в жизнедеятельности другого таким образом, чтобы пробуждать у него потребность в ответном чувстве...»[1].

Есть интересные суждения о двух видах любви. Т. Шибутани описал собственническую и бескорыстную любовь. В первом случае об объекте любви заботятся, радуются, когда он рядом, грустят в его отсутствие, с ним хорошо обращаются, могут даже лелеять. Но его из ревности никогда не отпускают на волю, ведь он удовлетворяет потребность в любви. Во втором случае любовь не эгоцентрична: радость, горе, страх или гнев возникают в зависимости от того, в каких обстоятельствах оказывается не столько сам любящий, сколько объект любви. Разница между этими видами любви обнаруживается, когда выясняется, что последний может быть счастливее без любящего.

Счастье. Вопреки имеющемуся мнению, оно не есть «сплошное блаженство», отсутствие проблем и трудностей. В художественной литературе можно найти сколько угодно описаний, когда люди, пресыщенные всяческими благами и удовольствиями, кончают жизнь самоубийством. Свободный творческий труд, разделенная любовь, дети с удачно складывающейся судьбой могут составить счастье человека, но все это не бывает без страданий.

Наиболее остро счастье переживается, как замечает Б. И. Додонов, когда потребности человека удовлетворяются в оптимальном сочетании положительных и отрицательных эмоций. Он справедливо полагает, что счастье — это такое чувство, посредством которого человек оценивает факты с точки зрения того, насколько ему удается осуществить себя. Действительно, если труд создал человека, то не следует удивляться тому, что путь к счастью лежит через этот труд, через «работу души» со всеми отсюда проистекающими эмоциями.

В психологии описано соответствие образа жизни субъекта двум принципам: принципу уровня адаптации и принципу социальной относительности. В соответствии с первым из них для того, чтобы чувствовать себя счастливым, человек должен постоянно улучшать качество своей жизни. Любой достигнутый уровень благополучия со временем становится обычным, и человек не может более наслаждаться им. В соответствии с принципом социальной от-

---

[1] Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — М., 1986. — С. 380.

носительности человек оценивает свои достижения не сами по себе, а в их соотношении с достижениями других людей, притом далеко не любых. Английский философ Б. Рассел заметил: «Нищие не завидуют миллионерам, хотя, конечно, они обязательно будут завидовать другим, более удачливым нищим»[1].

Фрустрация. Это чувство безысходности и отчаяния появляется при крушении жизненно важных надежд, замыслов, планов, когда человек наталкивается на препятствия, которые осмысливает как непреодолимые. Речь идет о длительно существующем чувстве, переживаемом в широкой палитре преимущественно отрицательных эмоциональных состояний досады, тоски, обиды, тревоги, возобновляющихся стрессовых состояний. Можно полагать, что это в значительной степени антипод счастья. Высокий уровень фрустрации приводит к дезорганизации жизненной активности, снижению эффективности деятельности, депрессии. В качестве реакций на фрустрацию рассматриваются «уход» в область фантазий и грез, переход к действиям в своеобразном «магическом» мире, общий регресс поведения, заключающийся в переходе к более примитивным способам его реализации.

Если чувства, испытываемые человеком, не поддаются учету, то это относится к эмоциям. Рассмотрим и среди них некоторые наиболее значимые.

Чувственный тон. Выражается в эмоциональной окраске познавательных процессов, в том, что нам бывает приятно или неприятно что-то воспринимать (тогда мы говорим: «симпатичный человек», «ужасная жаба», «неприятный привкус» и др.). Мы можем также с досадой о чем-то вспоминать, нам могут доставить удовольствие размышления на некоторую тему.

Настроение. Это более или менее длительное эмоциональное состояние, в котором всегда существует момент обобщения других состояний. Оно бывает хорошим, бодрым, печальным, вялым. Пришел студент на занятия в бодром настроении, но получил неприятное известие, вообще не имеющее никакого отношения к его вузовским делам, и настроение его «упало» — стал неразговорчив, рассеян, скован. Бывает, человек не осознает причины изменения настроения, но оно тем не менее оказывает сильное влияние на его поведение и деятельность. В зависимости от типа и состояния нервной системы, здоровья, образа жизни правомерно говорить о преобладании у людей того или иного настроения. Приятно общаться с людьми, пребывающими преимущественно в бодром настроении (оптимистами).

Аффект. Если настроение характеризуется сравнительно стабильным уровнем протекания, то аффект — это, как мы уже отметили, крайнее, сильное проявление некоторой эмоции, это бурная эмо-

[1] Цит. по: *Нуркова В. В., Березанская Н. Б.* Психология. — М., 2004. — С. 200.

циональная реакция восторга, ярости, ужаса... Она проявляется в безудержном смехе, громких выкриках, слишком интенсивной жестикуляции, более чем выразительной мимике, слезах, рыданиях, ругательствах, иногда доходящих до рукоприкладства. Причинами могут быть неожиданное сообщение, особо успешное или безуспешное действие, появление непреодолимого препятствия, оскорбление, обида — все, что «выводит человека из себя».

Обычные психологические характеристики аффекта: сужение объема сознания, оно целиком занято наличной ситуацией; трудности привлечения прошлого опыта, переключения внимания; общее снижение уровня познавательных процессов. Если положительные аффекты (восторг от научной удачи у исследователя или восторг футболиста, поразившего ворота противника) расцениваются как явления, полезные для здоровья, то этого нельзя сказать об отрицательных аффектах. К слову сказать, в большинстве случаев человек, побывавший в состоянии аффекта, сожалеет о том, что не смог сдержаться. К отрицательным аффектам больше других склонны люди с неуравновешенными нервными процессами (преобладание возбуждения над торможением), истеричные, а также недостаточно воспитанные.

Стресс. Посетитель, получивший отказ чиновника в выполнении важной просьбы, администратор перед принятием рискованного решения, диспетчер аэропорта, выполняющий свою работу в условиях огромной ответственности, — все эти люди оказываются в состоянии сильнейшего психического напряжения, или стресса. Данное понятие введено в научный оборот канадским ученым Г. Селье в 1936 г. для обозначения неспецифического (общего) адаптационного синдрома (т. е. некоторого сочетания признаков, изучаемых нейропсихологией).

Селье подчеркивал, что физиологический механизм стресса всегда одинаков, каждая его стадия — «реакция тревоги», «стадия резистентности» (мобилизации организма на преодоление трудности), «стадия истощения» — характеризуется определенными физиологическими изменениями. Без стресса жизни не бывает, как не бывает ее без трудных ситуаций и мобилизации сил. Однако если мобилизация не приводит к положительному результату, возникает *дистресс*, который ведет к нарушению как психической активности, так и здоровья человека.

Психологические признаки в ситуациях, когда человек не справляется со стрессовым состоянием, в значительной степени сходны с признаками аффекта. Таковыми являются трудности осуществления сознательно контролируемых действий, ошибки восприятия, памяти, мышления, внимания, неадекватные реакции на раздражители, несвязная речь и др. Автоматизированные же формы поведения сохраняются и даже могут замещать собой сознательно контролируемые. Так, человек, взволнованный неожидан-

ным сообщением, может неоднократно набирать номер телефона с одной и той же ошибкой, которую не сделал бы в обычном состоянии. (Задача 90.)

12.4. Некоторые закономерности эмоциональной жизни

Учитывая, что психологические закономерности зачастую не имеют столь четких формулировок, как известные нам математические или физические, представим некоторые из них.

Существует закономерность ответного эмоционального переживания. Б. Спиноза писал: «Если кто воображает, что его кто-либо любит, и при этом не думает, что сам подал к этому какой-либо повод... то и он со своей стороны будет любить его»[1]. И то же — о ненависти. Очевидно, что автор имеет здесь в виду любовь в широком значении этого слова. Есть русская пословица: «Как аукнется, так и откликнется», которая подобно приведенной теореме Б. Спинозы внушает нам мысль, что, проявляя доброе отношение к другим людям, мы, как правило, можем рассчитывать на аналогичное отношение с их стороны.

Характеризуя *закон психического заражения*, В. К. Вилюнас подчеркивает, что человек не остается равнодушным к тому, о чем другие говорят со страхом, возмущением, интересом, восторгом, тем более если у него к подобным переживаниям есть собственные основания. Данный механизм лежит в основе эффектов толпы, паники и вообще — массовидных явлений. Эмоции одного человека как бы непосредственно передаются другому человеку или группе людей. Вступив в общение с веселым человеком, мы незаметно для себя сами становимся веселее. Спокойствие, которое сохраняет командир в напряженной боевой обстановке, передается солдатам. Психическое заражение свойственно животным. Когда в лабораторных условиях искусственно причиняли страдания одной обезьяне в присутствии другой, то у этой другой обнаруживались все внешние признаки и физиологические показатели страдания.

Человеку свойственно *сочувствовать* другим людям. Мы уже обращались к содержанию термина «эмпатия». Здесь подчеркнем один важный момент словами К. Роджерса: «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения “как будто”. Так ощущаешь радость и боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обяза-

---

[1] Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М., 1984. — С. 38.

тельно должен оставаться оттенок "как будто": как будто это я радуюсь или огорчаюсь. Если этот оттенок исчезает, то возникает состояние идентификации»[1]. По-видимому, К. Роджерс использует тут термин «идентификация» в значении неосознаваемого уподобления себя другому человеку, которое проявляется в психическом заражении. Если, принимая эмоциональное состояние толпы, человек как бы теряет себя, то в сочувствии он сохраняет свою «самость», свою независимую позицию.

Многие отрицательные эмоциональные состояния имеют в своей основе *внутренний конфликт*, т.е. конфликт между мотивами, целями, какими-то внутренними сторонами личности. Например: конфликт между активностью, которую человек вынужден осуществлять, и исповедуемой им системой ценностей; между уровнем притязаний человека и его реальными возможностями (способностями); между потребностью в самоутверждении и способом ее удовлетворения.

В контексте разрешения внутреннего конфликта могут рассматриваться *механизмы психологической защиты*, с которыми мы уже знакомились (см. разд. 2.2.4). Студент, получивший неуд, может объяснять причину особо трудным билетом, несправедливостью экзаменатора; плохим самочувствием и т.д., но только не отсутствием систематической работы над предметом. Это, по З. Фрейду, механизм рационализации. Тот, кто склонен ловчить и неискренне вести себя во взаимоотношениях с другими людьми, нередко имеет обыкновение обвинять их в хитрости. Это уже механизм проекции. Защищая человека от травмирующих переживаний, они, как правило, остаются неконструктивными способами защиты, так как связаны с непониманием себя, с неправильным истолкованием своих состояний.

Важно, что у человека есть средства конструктивной защиты от негативных переживаний (погружение в любимую работу, смена деятельности, переход к физической активности, коррекции в образе жизни, аутогенная тренировка, развлечения, юмор и т.д.). П. В. Симонов в одном из своих популярных выступлений подчеркнул, что гораздо меньше от отрицательных эмоций страдают люди, характеризующиеся активно-деятельностным отношением к миру, в отличие от людей с преобладанием пассивно-оборонительных реакций.

К числу закономерностей эмоциональной жизни правомерно отнести положение, в соответствии с которым эмоции делятся на две группы: *ведущие* и *производные*[2]. Ведущие эмоции — это переживания, окрашивающие сами предметы потребностей и тем са-

---

[1] Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М., 1984. — С. 235.

[2] См.: *Вилюнас В. К.* Психология эмоциональных явлений. — М., 1976.

мым превращающие их в мотивы. Здесь эмоции выступают в качестве «психической формы существования потребности» (С.Л. Рубинштейн). Они предшествуют деятельности, побуждают к ней, определяют ее направление. Производные эмоции относятся к процессу деятельности, выражают отношение субъекта к отдельным условиям, сложившимся ситуациям, препятствиям, успеху или неуспеху.

Особое значение имеет закономерность *эмоционального переключения*, т.е. переключения эмоции на новое содержание[1]. Этот процесс проходит уже в структуре условного рефлекса, когда ведущая эмоция, относящаяся к пище, переключается на некоторый стимул, например звонок. Другой пример — переключение эмоции на причину. Так, одна и та же физическая боль, означающая вместе с тем некоторую исходную эмоцию, может вызвать досаду, если мы ее неосторожно причинили себе сами, возмущение, если она причинена чьим-то неосторожным действием, гнев, если мы убеждены, что она причинена нам намеренно. Получается, что истолкование причины меняет модальность эмоции. Оказывается, эмоция может переключаться не только на причину, но и на цель (сдвиг мотива на цель), на условия, на человека и т.д.

Механизм эмоционального переключения играет большую роль в воспитании. Проанализируем инцидент. Несколько подростков сбежали с урока. Один из них при выяснении обстоятельств оказался зачинщиком. Классный руководитель сообщил об этом родителям. Отец наказал сына недельным «домашним арестом» на все свободное время. Разумеется, родитель понимал, что этим вызовет отрицательную эмоцию, но он думал, что наказание создаст условия, чтобы сын осмыслил свой поступок (в нашей терминологии: отрицательная эмоция от наказания должна переключиться на поступок, сделать его неблаговидным в глазах сына). А что произошло на самом деле? Эта отрицательная эмоция переключилась на самого отца (сын счел наказание слишком жестоким и потому несправедливым), на учителя (сообщил родителям, а ведь можно было ограничиться рамками школы), на товарища, который осудил поступок, наконец, превратившись в положительную, — на приятеля-одноклассника, который пытался выгородить нашего героя. Отсюда вывод: осуществляя педагогическое воздействие, воспитатель должен, во-первых, найти исходное эмоциональное отношение, очень значимое для воспитанника, во-вторых, создать условия для переключения этого отношения на новое содержание[2]. При этом надо хорошо подумать,

---

[1] См.: *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990.

[2] См. там же.

как «распределится» исходная эмоция ребенка или подростка относительно участников педагогической ситуации. Ясно, что успешно решать такие задачи может тот, кто хорошо знает воспитанника.

Правы авторы, полагающие, что воспитание должно создавать условия для накопления ребенком опыта переживания чувств. Учительница М. Картавцева пишет: «Завтра я войду в класс. И прочитаю пушкинские стихи: "Подруга дней моих суровых, / Голубка дряхлая моя!.." Но чтобы щемящая нежность и печаль этих строк отозвалась в душе ребенка на завтрашнем уроке, надо, чтобы сегодня он сумел (не без участия родителей!) приласкать и обогреть теплом своего сердца бабушку, сестренку, товарища». При этом не упустим из виду важный момент. Воспитание чувств не должно быть сугубо автономной линией воздействия на молодых людей. Оно осуществляется в единстве с влиянием на потребности, на способности, на мировоззрение. (Задачи 91, 92, 93, 94.)

Задачи

Задача 89. Какие функции эмоций угадываются за следующими репликами?

1. Использование занимательного материала на уроке — фактор, повышающий интерес учащихся к учебному предмету.

2. Б. М. Теплов заметил, что если атмосфера опасности создает атмосферу «боевого возбуждения», то она может усиливать и обострять работу ума.

3. По нахмурившимся бровям и сосредоточенному лицу студента преподаватель сразу понял, что вопрос для молодого человека непрост.

4. Е. А. Громова пишет о воспроизведении эмоционального состояния в ситуации, содержащей некоторые компоненты ранее пережитой ситуации.

5. Возмущенный выходкой ученика, учитель предложил ему покинуть класс.

6. По В. К. Вилюнасу, эмоциональное переключение — универсальный механизм развития мотивации, общий для биологического и социального уровней.

7. Конструктор был уверен в том, что данная сложная техническая задача имеет решение, но предложить его пока не мог.

8. Все ситуации, схожие с пережитыми, вызывают повышенное внимание.

9. В условиях вражеского налета матрос выбросил за борт неразорвавшуюся бомбу, которую никогда не смог бы поднять в обычных условиях.

10. О. Бароян заметил, что именно эмоциональное отношение к проблеме позволяет ученому видеть то, мимо чего проходят другие.

11. Говорят, что хорошие воспитатели получаются из тех, кто хорошо помнит себя в детстве.

Задача 90. Какие явления эмоциональной жизни представлены ниже?

1. Во время урока школьник, которого насмешки соседа по парте вывели из себя, ударил товарища и выбежал из класса, хлопнув дверью.

2. При необходимости принять быстрое и ответственное решение оператор не справился с ситуацией, что выразилось в ошибках мышления и нарушении двигательной координации.

3. Учитель, возмущенный далеко не первым нарушением дисциплины со стороны ученика, с силой швырнул мел в угол класса, оскорбил школьника, о чем позднее пожалел.

4. Тяжелое переживание крушения надежды при наличии сильно мотивированной цели и непреодолимой преграды.

5. «...Взрослый человек познает “сладкую печаль”, радости, отмеченные страданием... “необычайное сплетение грусти и веселья”... мрачные минуты его неудач осветляются лучами надежды, а моменты триумфа и торжества омрачаются сознанием тщетности человеческих стремлений, недолговечности и зыбкости всех достижений» (У. Макдауголл).

6. Читая впервые на школьном вечере стихотворение, старшеклассник запинался, неуклюже жестикулировал и, совсем растерявшись, покинул сцену, так и не закончив выступление. На репетиции же все было хорошо.

7. Длительное моральное переживание, имеющее своим содержанием борьбу мотивов поведения.

8. Состояние сильной досады, возмущения и озлобления как реакция на суровое наказание — запрет участвовать в долгожданной экскурсии в Москву с одноклассниками.

9. Известно, что у человека может быть не одна, а две группы людей, мнением которых он очень дорожит. Если при этом ценности и нормы поведения, культивируемые в одной группе, вступают в противоречие с требованиями другой, то личность может испытывать острый психологический дискомфорт.

10. Н. А. Некрасов сказал о стихах Ф. И. Тютчева, что «их и слушать больно, и перестать слушать жаль».

Задача 91. Какие закономерности эмоциональной жизни иллюстрируются ниже?

1. Добродушный человек мгновенно подпадает под настроение окружающего общества, и даже самые гордые и самые мрачные люди несколько поддаются влиянию своих соотечественников и знакомых. Веселое выражение лица заражает своей ощутимой приветливостью и безмятежностью и мою душу; сердитое или печальное — тотчас наводит на меня уныние (В. К. Вилюнас).

2. «Слушая этих людей, я приобщался к их жизни; я ощущал их лохмотья на своей спине, я сам шагал в их рваных башмаках; их желанья, их потребности — все передавалось моей душе, или, вернее, я проникал душою в их душу» (О. Бальзак).

3. «Обыкновенно думают, что вор, убийца, шпион, проститутка, признавая свою профессию дурною, должны стыдиться ее. Происходит же совершенно обратное. Люди, судьбою и своими грехами-ошибками по-

ставленные в известное положение, как бы оно ни было неправильно, составляют себе такой взгляд на жизнь вообще, при котором их положение представляется им хорошим и уважительным. Для поддержания же такого взгляда люди инстинктивно держатся того круга людей, в котором признается составленное ими о жизни и о своем в ней месте понятие» (Л. Н. Толстой).

4. Первоначальная реакция страха обычно сопровождается криком, плачем, возбужденными движениями. Если на этом этапе первоначальная реакция страха не будет подавлена решительной командой, реакция будет нарастать. Далее нарастание идет по циркулярной реакции: страх одних отражается другими, что, в свою очередь, усиливает страх первых (Социальная психология / под ред. Г. П. Предвечного и Ю. А. Шерковина. — М., 1975).

5. «Вот вы нагрубили Павлу. Немедленно поставьте себя на его место! И вы почувствуете боль! Боль того, кого вы только что обидели» (О. Б. Юрганов).

6. «Человеку, испытывающему антипатию по отношению к другому, бывает трудно допустить в сознание неприятную мысль, что причиной антипатии является зависть. Эмоциональное благополучие в этом случае сохраняется за счет повышения чувствительности к отрицательным чертам предмета антипатии, приписывания ему неисправимых пороков» (И. С. Кон).

7. «Человек сердцем ощущает тончайшие движения сердца другого человека и отвечает на них собственными душевными движениями» (В. А. Сухомлинский).

8. Человек, потерявший надежду на достижение важной жизненной цели, через некоторое время начинает дискредитировать ее в разговоре с другими людьми.

Задача 92. Развитие какого профессионально значимого свойства личности изучалось у будущих педагогов с помощью предложенной им задачи? Как вы поступили бы на месте учительницы? Почему?

«Как обычно, вхожу в класс, здороваюсь, спрашиваю:

— Кто сегодня отсутствует?

Впрочем, и так вижу, что двоих нет. Через некоторое время дверь распахнулась, и в класс ворвались запыхавшиеся дети. В руках — ветки сирени.

— Это Вам! — сказали они, протягивая мне цветы.

— Спасибо, но по какому поводу?

— Это Вам в день рождения.

— А как вы узнали?

— Э-э... это секрет фирмы.

Но оказалось, что у “фирмы” есть и еще один секрет. Сирень как-то странно обломана...

— Ребята, а где вы ее взяли?

— Нарвали. За нами дворник до самой школы гнался!» (Э.Ш.Натанзон).

Задача 93. Что общего в приведенных ниже примерах педагогического воздействия? Что особенного можно сказать относительно второго из них?

1. «Трехлетний ребенок плохо ест и поэтому так же плохо прибавляет в весе. Никакие родительские ухищрения не помогают. Однако отец вспомнил, что сын часто страдает от старшего мальчика, который сталкивает его с трехколесного велосипеда и катается на нем сам. Ребенок в этих случаях с плачем бежит к матери. Когда отец сказал малышу, что если он будет хорошо кушать, то скоро сможет отдубасить этого скверного мальчишку, проблема питания перестала существовать» (Д. Карнеги).

2. В ответ на сообщение сына-подростка об отличной отметке за контрольную работу отец сказал: «Молодец! Вот видишь, какие способности у тебя обнаруживаются, когда ты серьезно поработаешь».

Задача 94. На чем акцентирует внимание автор высказывания? Выразите свое отношение к приведенному ниже примеру.

«В одной из школ нашей области был интересный случай: молодой директор, присутствуя на уроке геометрии у опытного учителя, до того был увлечен «цепочкой мысли», что, когда учитель спросил у подростков: «Ну, кто из вас смог бы ответить на этот вопрос?», он, подняв руку, сказал: «Я». Вот это настоящее мастерство. Это та непосредственность обращения к уму и сердцу ученика, которая может быть только результатом глубоких знаний педагога, настолько глубоких знаний, что в центре внимания учителя не содержание материала, а умственный труд детей» (В.А. Сухомлинский).

Подсказки к задачам

Задача 89. Может быть, сгруппировать реплики так: 1, 5, 6; 2, 9; 4, 8, 11; 7, 10; 3?

Задача 90. Решение задачи упростится, если рассматривать явления в такой последовательности: 1 и 3; 2 и 6; 4 и 8; 5 и 10; 7 и 9.

Задача 91. Можно сгруппировать закономерности так: 1, 4; 2, 5, 7; 3, 6, 8.

Задача 92. Лучшими считаются решения, основанные на понимании эмоционального состояния и мотивов поступка детей, включающие в себя тактичное нравственное воздействие. Приведем в качестве примера решение одной студентки: «Я приняла бы цветы, поблагодарила бы детей. Ведь они хотели сделать приятное учительнице. Это желание было главным и затмило все остальное (где их взять, можно или нельзя рвать в чужом саду). Не принять цветы — значит убить доброе побуждение. Вместе с тем я бы провела с детьми небольшую задушевную беседу, в которой на интересных примерах объяснила бы, почему так нельзя поступать». Назвать искомое свойство личности поможет обращение к решению предыдущей задачи.

Задача 93. Общим является использование взрослыми механизма эмоционального переключения. Осталось ответить на вторую часть требования задачи. А что, если бы отец сказал только: «Молодец!» И ничего больше? Была бы разница?

Задача 94. Поднимается вопрос о роли эмоций в учебном процессе, не так ли?

Предлагаемые решения

Задача 89. 1, 5, 6 — функция побуждения; 2, 9 — мобилизация активности в экстремальной ситуации; 4, 8, 11 — следообразования; 7, 10 — компенсации информационного дефицита; 3 — коммуникации.

Задача 90. 1 и 3 — аффект, 2 и 6 — дистресс, 4 и 8 — фрустрация, 5 и 10 — амбивалентное чувство, 7 и 9 — внутренний конфликт.

Задача 91. 1, 4 — психическое (эмоциональное) заражение; 2, 5, 7 — эмпатия; 3, 6, 8 — психологическая защита.

Задача 92. Речь снова идет об эмпатии, точнее, о ее особой форме — межвозрастной эмпатии, означающей умение осуществить «поправку на детство».

Задача 93. Разница есть. Ведь в данном случае актуализируется более сильная положительная эмоция (упоминание способностей), к тому же она переключается по точному адресу, адресу волевых усилий.

Задача 94. М.Лауэ, знаменитый физик, писал, что «понимание того, как сложнейшие разнообразные явления математики сводятся к таким простым и гармонически прекрасным уравнениям Максвелла, является одним из сильнейших переживаний, которые доступны человеку». А.Н.Лук замечает: «По-видимому, один из критериев, позволяющий отличить хорошего преподавателя от плохого, состоит в том, что хороший преподаватель умеет раскрыть перед учениками красоту науки, эстетическую сторону знания».

Рекомендуемая литература

Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990.

Холмогорова А. Б., Гаранян. Н. Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. — 1999. — № 2.

Глава 13
ВОЛЯ

Философская мысль утвердилась в тезисе о том, что, с одной стороны, человек не может быть абсолютно свободным, с другой — жизнь человека не может быть полностью детерминирована внешними обстоятельствами. Люди практически не вольны в выборе некоторых объективных условий своей жизни (они не выбирают себе родителей, страну, в которой пройдет их детство, общественного строя и идеологии, которые будут оказывать на них влияние в период взросления). Но с возрастом они становятся все более свободными в выборе способов взаимодействия с действительностью и соответствующих партнеров, жизненных целей, средств их достижения и т.д. Говоря иначе, речь идет о самодетерминации личности. ***Свобода** — это способность человека действо-*

вать в соответствии со своими интересами и целями с учетом законов развития природы, общества и сознания, которые человек изменить не может. Данное определение дает первое представление о сфере проявления человеческой активности, которую принято обозначать термином «воля».

13.1. Общая характеристика воли

Воля — это *особая форма активности личности, направленная на достижение сознательно поставленной цели с преодолением препятствий.* Волевое усилие заключается в сознательной мобилизации физических, интеллектуальных и моральных сил человека.

Волевое поведение, таким образом, существует при наличии двух главных факторов: 1) *цели*, за которой, конечно, стоят различные побуждения, и 2) *препятствия* (*преграды, барьера*). Главное в волевом акте — осознание ценности цели. Углубление знаний о роли барьеров в структуре деятельности[1] не отменяет того факта, что в волевом акте препятствие является вторичным образованием, производным от цели. П. В. Симонов выразительно подчеркивает это обстоятельство, когда пишет, что обломки скал, заваливщие горную тропу, остаются не более чем грудой камней до тех пор, пока не появится нечто необходимое путнику по ту сторону обвала. Однако активность, сопряженная с преградой, может в определенных случаях «оттеснить первоначальное побуждение на второй план, и тогда мы встретимся с упрямством, с поведением, где преодоление стало самоцелью, а исходный мотив утратил свое значение и даже забыт»[2].

Препятствие, преграда не всегда имеют внешнюю форму существования, как в приведенном примере. Существуют внутренние преграды и помехи. В качестве таковых выступают конкурирующие мотивы, различные эмоциональные состояния (страх, усталость, лень и др.). Ребенку бывает трудно преодолеть барьер стеснительности, этот же барьер может мешать юноше признаться в любви, а лень не дает человеку «начать новую жизнь». Впрочем, внешнее препятствие имеет свой внутренний эквивалент. Преодолевая внешнюю преграду (например, карабкаясь по отвесной скале), человек вместе с тем преодолевает и внутреннюю — усталость.

Воля проявляется не только в очевидной активности, хотя чаще дело обстоит именно так, но и в ее *торможении.* Человек с сильной волей редко проявляет повышенную эмоциональную возбу-

---

[1] *Шакуров Р.Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. — 2000. — № 1.

[2] *Симонов П.В.* О филогенетических предпосылках воли // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 86.

димость, импульсивность, он обычно не склонен к аффективным реакциям. Сильная воля не предрасполагает к бестактности, грубости, болтливости.

В *сложном волевом акте* различают три основных звена. Первое звено: постановка цели. Часто цель не просто ставится, а выбирается в условиях столкновения нескольких побуждений. Тогда происходит *борьба мотивов*, мысленное обсуждение, взвешивание альтернатив в диалогах с самим собой и, вероятно, с другими людьми. Так, молодой человек, почувствовав в себе устойчивый интерес к детям, предрасположенность к общению с ними, может из двух вариантов: стать детским врачом или педагогом — избрать один из них в качестве жизненно важной цели.

Второе звено: обдумывание пути, средств достижения поставленной (избранной) цели. Тут намечаются способы преодоления трудностей, планируется состав основных действий, ведущих к достижению цели. Так, если целью стало освоение педагогической профессии, то наш молодой человек *принимает решение*, каким именно педагогом ему стать, какую форму освоения профессии (очную, заочную, вечернюю) и в каком вузе предпочесть.

Третье звено — исполнение принятого решения. На него приходится львиная доля волевых усилий. Здесь подготовка и сдача конкурсных экзаменов, собственно труд по освоению профессии, может быть, без отрыва от основной работы, многократное, в течение ряда лет напряжение сил. Разумеется, в составе реального волевого акта эти звенья не отделены друг от друга так строго, как в нашем изложении. Наряду со взаимопроникновением имеются и другие формы взаимодействия.

В *простом волевом акте* постановка цели и принятие решения совпадают, вторым звеном является исполнение решения. Устал, например, студент-заочник к концу дня, но надо все же именно сегодня выполнить контрольную работу. Этот волевой акт реализуется в течение 2—3 часов, а не нескольких лет. Ясно, что в структуре сложного волевого акта реализуется множество простых, хотя первый лишь ко вторым не сводится.

Интерес представляет развитие воли в *филогенезе*. Мы знаем, что такие психические процессы, как внимание, восприятие, память, эмоции, присущи и человеку, и животным. А вот мышлением и речью животные не обладают, но имеют соответствующие *филогенетические* предпосылки (отражение связи между предметами в ситуации зрительного поля, коммуникация). Воля же, появившаяся вместе с трудовой деятельностью, кажется лишенной таких предпосылок. П.В.Симонов указывает в связи с этим на описанный И.П.Павловым «рефлекс свободы», который проявляется в сопротивлении животного попыткам ограничить его двигательную активность.

В качестве *онтогенетических предпосылок* воли могут рассматриваться элементарные самостоятельные действия малышей в процессе еды, одевания, умывания, участие дошкольников в посильных видах домашнего труда, соблюдение ими правил игры. Таким образом, уже дошкольник приобретает некоторый опыт преодоления трудностей. Он может взять на себя обязательство не приставать к родителям в магазине с просьбами о покупках. Выполнит он это обязательство или нет — не главное, важнее то, что будет происходить борьба мотивов. Произвольность же психических процессов (внимания, памяти и др.) — одно из новообразований, возникающих в младшем школьном возрасте. Она формируется под влиянием учебной деятельности. Понятно, что речь идет лишь о первых этапах волевого развития личности. (Задачи 95, 96.)

13.2. Сущность волевой активности

Свобода личности выбирать свою линию поведения в тех или иных обстоятельствах делает ее морально ответственной за свои деяния и поступки. Еще И. Кант подчеркивал, что без постулирования свободы воли нравственный закон потерял бы всякий смысл. В самом деле, если бы все человеческие поступки были строго детерминированы внешними обстоятельствами, то никого и ни за что нельзя было бы ни похвалить, ни осудить. В то же время понятие о ничем не ограниченной воле, означающее полный произвол человеческой активности вообще и активности политических лидеров в частности, ведет к представлению об отсутствии закономерностей в историческом процессе. Таким образом, несостоятельными оказываются как *фатализм* (учение о неумолимом сцеплении причин и следствий), так и *волюнтаризм*, который означает принятие решений на основе одних только субъективных желаний без ориентации на какие-либо законы действительности.

Психологически важно, что человек может переживать недостаток свободы. Д. А. Леонтьев в связи с этим замечает: «Дефицит свободы может быть связан с непониманием воздействующих на субъекта сил, с отсутствием четких ценностных ориентиров и с нерешительностью, неспособностью вмешиваться в ход своей жизни»[1]. Наряду с этим возможно переживание избытка свободы. Ведь проявление свободы воли сопровождается не только положительными эмоциями; борьба мотивов может быть острым внутренним конфликтом, психическим напряжением, переживанием

---

[1] *Леонтьев Д. А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 1. — С. 22.

стресса, тревоги и т.п. В связи с этим уместно привести слова Э. Фромма: «...Свобода амбивалентна. Она одновременно и дар, и бремя; человек волён принимать ее или отказаться от нее... Многие предпочитают бежать от свободы, выбрав тем самым путь наименьшего сопротивления»[1].

В психологии воля трактуется как некоторый механизм, дающий дополнительные импульсы к осуществлению исходной мотивации. Отмечая, что усиление мотивации признавалось в качестве функции воли еще в XIX в., В. А. Иванников пишет, что переход к волевой регуляции действий необходим в тех случаях, когда «побуждение к действию с самого начала недостаточно или уменьшается по мере осуществления действия»[2]. Л. И. Анцыферова трактует механизм волевого усилия «прежде всего как поиск и привлечение личностью других мотивов, которые бы усиливали, дополняли или полностью замещали действие мотива угасающего»[3]. Получается, что в привлечении этих дополнительных мотивов заключается *сущность* волевой активности. Автор полагает также, что благодаря этому механизму волевая активность вписывается в более широкую систему социальных отношений, обнаруживаются ее новые смыслы. Ф. Е. Василюк, считая, что в воле больше «хитрости», чем силы, отмечает: «Сила воли состоит в ее умении использовать в своих целях энергию и динамику мотивов»[4].

Так, человек, решивший бросить курить под влиянием обнаружившейся болезни (исходное побуждение), мобилизуя волю в ситуациях обострения потребности в курении, может находить дополнительные мотивы: «Я докажу своим друзьям, что у меня есть воля», «Исчезнет худоба, я стану привлекательнее». Наряду с этим: «Я же превращал своих близких в пассивных курильщиков», «У меня растут два сына, старший уже пошел в школу; если я не брошу курить, то дети мои тоже, вероятно, станут курящими» и т.д.

Эти дополнительно актуализируемые мотивы получили название воображаемых мотивов. «Волевое действие — это действие на основе произвольно построенной мотивации с воображаемым мотивом»[5]. В. А. Иванников считает необходимым выделить *произвольную мотивацию* так же, как мы выделяем произвольную память, произвольное внимание и восприятие, ибо в этой мотивации человек подчиняет себе свои желания и ставит самому себе задачи.

---

[1] Цит. по: *Леонтьев Д. А.* Психология свободы... — С. 17.

[2] *Иванников В. А.* К сущности волевого поведения // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6. — № 3. — С. 51.

[3] *Анцыферова Л. И.* О динамическом подходе к изучению деятельности // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 2. — С. 13.

[4] *Василюк Ф. Е.* Психология переживания. — М., 1984. — С. 140.

[5] *Иванников В. А.* Указ. соч. — С. 54.

Данные о существовании механизма дополнительной мотивации находят подтверждение и развитие у других авторов. Так, Ю. М. Орлов, исходя из того что воля не сводится к простому принуждению или подавлению, поясняет, что воля должна вызвать в нашем воображении определенные образы, которые связаны с предстоящими действиями. Эти образы, относящиеся к предполагаемым действиям, ситуациям, людям, предметам, должны иметь по возможности положительную эмоциональную окраску. Если кому-то приходится из последних сил принуждать себя к выполнению учебных заданий, то это означает скудость или неприятность образов, которые связаны с опытом учебной работы.

Однако остается не до конца выясненным вопрос, является ли представленный механизм единственным в волевой регуляции человеческой активности. Может быть, стоит представить себе двух субъектов, имеющих исходную мотивацию приблизительно равной силы, приблизительно одинаково успешно вызывающих дополнительные мотивы (с соответствующими образами), но тем не менее существенно отличающихся в реализации волевого поведения?

Человек живет в мире нравственных законов, поэтому особое значение в волевой регуляции имеют моральные суждения, эмоциональная привлекательность образцов нравственного поведения, противоположная оценка воображаемых последствий нарушения моральных норм жизни. (Задачи 97, 98, 99.)

13.3. Волевые качества личности. Методики их исследования

К числу волевых качеств чаще других относят *настойчивость* (*целеустремленность*). Это свойство проявляется в способности личности длительное время подчинять свою активность достижению цели, несмотря на препятствия, встречающиеся на пути к ее достижению. Настойчивый человек может совершить обходной маневр, временно прервать свою активность, чтобы возобновить ее при более благоприятных обстоятельствах, но цель все равно должна быть достигнута. Не будем, однако, путать настойчивость с упрямством, которому мы уже дали краткое определение.

Решительность выражается в своевременном совершении действий без излишних колебаний. Она обычно проявляется в ситуациях, требующих риска. Человек быстро оценивает ситуацию, устанавливает, говоря словами А. В. Петровского, что «ожидаемая величина выигрыша в случае успеха превышает степень неблагоприятных последствий при неуспехе»[1], и совершает рискованное

---

[1] Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — М., 1986. — С. 391.

действие, которое может означать единственный шанс для достижения цели. Главное в том, что взвешивание всех «за» и «против» совершается без промедлений, которые могут сделать действие бесполезным. Будем вместе с тем отличать проявления решительности от скоропалительных («эмоциональных») решений, принимаемых без интеллектуальной оценки ситуации.

Самообладание проявляется в напряженных, стрессо- и аффектогенных ситуациях, чаще как способность сдерживать свои эмоции, прежде всего их внешние выражения, а также действия, мешающие достижению цели. Наряду с этим самообладание может проявляться и в решительных действиях. В целом же самообладание — это выбор уровня активности, соответствующего наличной ситуации. В первом из указанных проявлений следует отмежеваться от «эмоциональной толстокожести» и равнодушия.

Социально ценными качествами личности являются *дисциплинированность*, выражающаяся в соблюдении человеком сложившихся в обществе норм морали и права, требований, распорядка, существующих в различных учреждениях, *самостоятельность*, понимаемая как способность без помощи других людей реализовать все или часть звеньев волевого акта, *инициативность*, проявляющаяся в различных починах, в совершении первого шага ради вовлечения в дело других людей.

Правомерно говорить о связях между рассмотренными качествами. Тесно сопрягаются между собой настойчивость и самостоятельность, решительность и самообладание; настойчивость и самообладание вместе означают *мужество*, самостоятельность и дисциплинированность — в соотнесении с нравственными ориентирами — *ответственность*.

Есть одна особенная характеристика личности, которая стала предметом специального измерения, — это локус контроля личности (по выражению американского психолога Дж. Роттера). Одни люди склонны приписывать ответственность за события в своей жизни преимущественно внешним факторам (случаю, обстоятельствам, судьбе, другим людям). Тогда говорят о внешней (экстернальной) локализации контроля. Другие стараются брать ответственность за то, что с ними происходит, прежде всего на себя, объясняя события своим поведением, своими способностями, чертами характера. Это внутренняя (интернальная) локализация. Средством измерения локуса контроля стал опросник, предложенный Дж. Роттером. Существует его российский аналог — опросник уровня субъективного контроля (УСК).

В исследованиях установлено, что люди-интерналы, в отличие от экстерналов, менее склонны подчиняться давлению других людей, активнее ищут информацию в неопределенных ситуациях, более склонны к рефлексии, увереннее в себе, последовательнее в достижении целей, общительнее. Все это свидетельству-

ет о том, что у них богаче опыт волевого поведения, его самоанализа, а также использования результатов анализа в новых обстоятельствах. Степень осознания себя субъектом собственной активности или объектом воздействия внешних обстоятельств является важнейшей характеристикой личности. Есть другие, специальные, в том числе экспериментальные, методики измерения воли.

Методика Е. И. Игнатьева заключается в произвольной *задержке* испытуемым максимального *мышечного усилия* с применением динамографа Лемана. Задержка измеряется секундомером с момента максимального нажатия на динамограф до момента, когда сила напряжения мышц становится меньше максимальной на 5 кг. Данный способ измерения воли оказался довольно надежным: при повторных измерениях у одного и того же испытуемого колебания результатов незначительны; большое нервно-психическое напряжение позволяет квалифицировать усилия как действительно волевые. Однако результаты зависят от физической силы человека. Девочки, обладая меньшей физической силой, показывают более низкие результаты в фиксации физического усилия. Отсюда ограниченное применение данной методики (только при отборе учащихся в спортивные школы, секции и др.).

Зависимость показателя воли от физической силы преодолевается методикой С. В. Коржа, предполагающей *произвольную задержку дыхания* испытуемым на максимальную продолжительность. Преодолевается внутреннее препятствие в виде постепенно возникающего удушья. Объем последующей после прекращения задержки дыхания вентиляции легких (в течение 30 с) выражает размер волевого усилия. Связь результата с физической силой испытуемого тут действительно преодолевается, но какова его связь с волей, которая нужна в интеллектуальном труде, в учебной деятельности? Оснований констатировать наличие тесной связи нет.

Тест настойчивости Торонтона как раз предназначен для измерения волевого усилия в *интеллектуальной работе*. Испытуемому предлагается деформированный, искаженный текст, в котором смещены знаки препинания, некоторые буквы и слова переставлены или пропущены. Ставится задача — восстановить текст. Контролируется время, затрачиваемое на восстановление, количество восстановленного текста, трудности, которые преодолел испытуемый, — в сопоставлении с показателями, достигнутыми относительно первого, сравнительно легкого абзаца. Результаты выполнения данного теста признаются связанными с лингвистическими способностями, хотя в некоторой степени она уменьшается за счет сопоставления результатов с итогами работы испытуемого с первым абзацем.

По социально-психологической методике Е. С. Махлах испытуемым предлагается список из 48 форм поведения, в которых

«заложены» 16 качеств личности. Среди них есть волевые качества. Ученики оценивают своих товарищей указанием на наличие у них каждой из этих 48 форм. Получаемые таким образом результаты находятся в зависимости от точности оценок учащихся. Применяется также методика *рейтинга*, содержанием которой является опрос учителей относительно волевых качеств учащихся. На этот раз результаты оказываются в зависимости от компетентности педагогов в вопросах психологии воли.

Существует, таким образом, ряд методик, каждая из которых имеет свои достоинства и недостатки. Предпочтение того или иного способа изучения воли зависит от конкретных задач и условий исследования. (Задачи 100, 101.)

Задачи

Задача 95. Можно ли найти существенное различие в описанных ниже действиях?

1. Студент садится за стол, включает настольную лампу, выбирает нужную ему книгу, отодвигает другие в сторону и углубляется в чтение учебника.

2. После сложной хирургической операции с коленным суставом больной вновь и вновь пытается ходить сам, хотя это доставляет ему боль. Таковы рекомендации хирурга и лечащего врача.

3. Студент-заочник решил обязательно, несмотря на усталость, покончить с домашними работами сегодня, чтобы высвободить завтрашний день для посещения консультации и подготовки к экзамену.

4. Во время строительства волейбольной площадки школьник был довольно активен: сначала помогал в разметке, потом копал ямы для столбов, после их установки принял участие в натягивании сетки.

Задача 96. Нельзя ли объединить предлагаемые суждения на одной основе?

1. Не вызывают симпатии люди, ставящие перед собой великолепные цели, но отказывающиеся от них при встрече со сколько-нибудь значительными препятствиями.

2. Мы, наоборот, стремимся брать пример с людей, длительное время подчиняющих свое поведение достижению трудной, но прекрасной цели, способных ради ее достижения к большим усилиям.

3. Бывает, однако, что жизненные обстоятельства изменяются, и достижение цели, ради которой преодолеваются препятствия, теряет смысл. Некоторые люди тем не менее продолжают преодоление трудностей.

Задача 97. Попробуйте предельно кратко сформулировать общую стратегию волевого поведения, которую можно было посоветовать другим людям.

Задача 98. Прокомментируйте приведенный ниже факт с точки зрения психологии воли.

Установлено, что в экспериментах «на насыщение» (методика А. Карстен) испытуемый не просто зачеркивает кружочки, как того требует

экспериментатор, а сам ставит цель добиться для себя максимального объема работы или победить воображаемого соперника.

Задача 99. Согласны ли вы с приведенным ниже утверждением? Объясните свое решение.

Известно, что если действие зависит от исходной мотивации, то механизм реализации волевой активности заключается в привлечении личностью новых мотивов. Может быть, в связи с этим понятие воли теряет свое значение? Ведь явления, которые традиционно относились к волевым, можно объяснять без обращения к понятию «воля». Например, правомерно объяснить решительность некоторым исходным мотивом, хорошим и быстрым пониманием ситуации, наличием соответствующих умений и уверенностью человека в уместности действия.

Задача 100. Испытуемому предъявляются три картинки, которые надо составить из граней кубиков. Кубики сделаны так, что первые две картинки составить относительно легко. А вот третья задача решения не имеет, о чем испытуемый не знает. Можно предположить, что мы начали описывать методику изучения воли? Поясните свое решение.

Задача 101. Подумайте, о каких свойствах личности речь идет в данном примере.

Два родителя постепенно перешли на спор. Один из них доказывал, что на подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по воспитанию своих детей мало что значат. Другой, не отрицая влияния этих обстоятельств, настаивал на решающей роли родителей в воспитании детей. Когда в споре коснулись темы здоровья, первый заявил, что если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь, второй возразил, что решающее слово тут за образом жизни человека.

Подсказки к задачам

Задача 95. Признаком правильного решения задачи является объединение позиций 1 и 4, 2 и 3.

Задача 96. Суждения объединяются как различные способы регуляции поведения по отношению к цели и препятствию.

Задача 97. Сопоставьте свое решение с молитвой протестантского теолога Р. Нибура: «Господи, дай мне терпение принять то, что я не в силах изменить; дай мне силы изменять то, что я могу изменить, и дай мне мудрость отличить одно от другого».

Задача 98. Надо подумать о сущности волевой активности.

Задача 99. В. И. Селиванов пишет: «Если мотив — это то, ради чего совершается действие, то волевое усилие — это то, посредством чего осуществляется действие в затрудненных условиях».

Задача 100. Дополним условие задачи: при этом фиксируется время, затраченное испытуемым на выполнение каждого задания, в том числе и третьего — до отказа испытуемого продолжать работу.

Задача 101. Можно. Первый склонен приписывать ответственность за события внешним факторам, обстоятельствам, в то время как второй — образу жизни, самому себе. Осталось назвать искомые свойства.

Предлагаемые решения

Задача 95. Существуют действия, обусловленные мотивами, осознанными целями, представлениями, мыслями и планами, которые, однако, волевыми не являются. Это преднамеренные действия (1 и 4). В волевых же действиях (2 и 3) всегда есть препятствие, преграда (в наших случаях — боль и усталость), преодоление которых и требует волевого усилия. В описаниях действий 1 и 4 нет намеков на преодоление каких-нибудь препятствий.

Задача 96. Иллюстрируются волевые качества: 1) слабоволие, 2) настойчивость, 3) упрямство.

Задача 97. Д.А.Леонтьев приводит следующие слова Р.Мэя: «Цель психотерапии — достичь такого состояния, в котором человек ощущает свободу выбрать свой образ жизни, принимать ситуацию в той мере, в какой она неизбежна, и что-то изменять в той степени, в какой это реалистически возможно». Данное высказывание вместе с содержанием подсказки вполне годится для формулировки искомой стратегии.

Задача 98. Испытуемые по собственному внутреннему побуждению ставят себе дополнительные цели, выходящие за пределы требований экспериментатора. Это и есть действие механизма привлечения новых дополнительных мотивов, соответствующего сущности волевой активности.

Задача 99. Волевое усилие — средство личности, с помощью которого она «осуществляет власть над своими побуждениями, избирательно пуская в действие одну мотивационную систему и затормаживая другую» (В.И.Селиванов). Мысленное построение будущих эмоционально значимых ситуаций, привлечение личностью новых мотивов действия, изменение его смысла — механизм реализации этой власти. Правомерно говорить о зависимости решительного действия от факторов, указанных в условии задачи, но если мы упустим из виду, что решительное поведение — это прежде всего управление собой в ситуации риска, то мы потеряем функцию воли.

Задача 100. Время, затраченное на третье задание, в соотнесении с первыми двумя результатами рассматривается как показатель настойчивости. Это методика Кооса, предназначенная для измерения воли в интеллектуальной деятельности.

Задача 101. Первый из родителей обнаруживает в себе признаки экстернала, второй — интернала, что соответствует внешнему и внутреннему локусам контроля.

Рекомендуемая литература

Иванников В.А. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6. — № 3.

Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.

ЧАСТЬ 5

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Для понимания человеческой индивидуальности нужны знания о типах людей. Типология необходима в научном анализе социальных и психических явлений. Вместе с тем она является лишь средством познания действительности в сложных системах, но ни в коем случае не ее однозначным окончательным отображением.

Знание о типе остается разновидностью абстрактного знания. Припоминая данные, относящиеся к психологии мышления, мы могли бы подчеркнуть, что без абстрагирования личность изучать невозможно, но абстрагирование имеет смысл только в своей включенности в движение к конкретному, в качестве которого и выступает индивидуальность.

Познание же индивидуальности невозможно на основе одних только общепсихологических знаний. Оно может быть осуществлено лишь в творческом процессе, требующем использования широкого спектра знаний, зачастую не только психологических.

Глава 14
ТЕМПЕРАМЕНТ

Исторически раньше других внимание мыслителей привлекли *формально-динамические* особенности психической организации человека: интенсивность психических процессов, их тонус, скорость протекания, ритм. Ведь одни люди немедленно реагируют на внешние воздействия, другие не столь быстры, одни долго переживают значимые события, другие — нет, одни сдержанны, другие — вспыльчивы. Хотя данные особенности не имеют прямого отношения к *содержательным* характеристикам личности, например ее направленности, нравственному облику, их изучение имеет большое практическое значение, в особенности с точки зрения психологии общения и профессиональной деятельности.

Обсуждаемые особенности фиксируются в понятии «темперамент».

14.1. Определение темперамента — исторический обзор

***Темперамент** — это совокупность природно обусловленных особенностей человека (или животного), определяющих тонус и динамику психических процессов.* Понятие о темпераменте соотносится с индивидными характеристиками человека, поэтому темперамент сам по себе не подлежит моральной оценке.

В кратком историческом обзоре, принадлежащем Н.Д. Небылицыну (1930—1972)[1], отражено развитие взглядов на темперамент, а также на факторы, лежащие в его основе. Выделены гуморальные теории, морфологические концепции, учение И.П. Павлова о свойствах и типах нервной системы.

Древнейшими являются гуморальные теории (от лат. *humor* — жидкость). Гиппократ полагал, что тот или иной темперамент обусловливается преобладанием в организме одной из четырех жидкостей: крови, желчи, слизи или черной желчи. Отсюда произошло название основных типов темперамента (соответственно): сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик.

В новое время психологические характеристики этих типов были систематизированы И. Кантом: в сангвиническом темпераменте главное — быстрая смена эмоций при малой их глубине и силе; в холерическом — горячность, вспыльчивость, порывистость поступков; во флегматическом — медлительность, спокойствие и слабость внешнего выражения чувств; в меланхолическом — глубина и длительность переживаний. Органической основой темперамента И. Кант считал качественные особенности крови. Интересно также, что И. Кант различал темпераменты чувства (сангвинический и меланхолический) и темпераменты деятельности (холерический и флегматический).

С гуморальными теориями темперамента перекликаются взгляды известного русского врача и педагога П.Ф. Лесгафта. Он полагал, что в основе проявлений темперамента находятся свойства системы кровообращения, в частности толщина и упругость стенок кровеносных сосудов, диаметр их просвета, строение и форма сердца и т.д.

В морфологической теории темперамента немецкого психиатра и психолога Э. Кречмера (1888—1964) темперамент определяется через основные типы телосложения людей. При этом он не игнорирует значение химизма крови, полагая, что «темпераменты составляют ту часть психического, которая, вероятно по гуморальному пути, стоит в корреляции со строением тела»[2]. Типы телосложения следующие.

---

[1] См.: Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М., 1982.

[2] Там же. — С. 246.

Астенический тип — человек худого телосложения с узкими плечами, «с плоской грудной клеткой, на которой можно пересчитать ребра», с удлиненными и худыми конечностями. У человека атлетического типа — крепкий скелет, выраженная мускулатура, широкие выступающие плечи, уменьшающаяся вниз форма туловища. Пикнический тип характеризуется выраженной жировой тканью, «мягким широким лицом на короткой массивной шее», развитым животом. Автор подчеркивает, что это не «типы от идеи», а типы, полученные эмпирическим путем.

Данным типам телосложения соответствуют темпераменты. Так, с астеническим телосложением соотносится шизотимик. Его краткая психологическая характеристика: относительно замкнут, больше других склонен к размышлениям, рефлексии, испытывает трудности в приспособлении к окружению, чувствителен, раним. Пикническому телосложению соответствует циклотимик. Этот человек, наоборот, открыт в общении, реалистичен, добродушен, предрасположен к сочувствию, дружескому участию. Общая картина усложняется наличием подтипов смешанных, пограничных форм.

Э. Кречмер различает биотипы психической нормы (шизотимик, циклотимик), переходные формы между здоровьем и болезнью (шизоид и циклоид), психическое заболевание (шизофрения, маниакально-депрессивный психоз). Значит, при некоторых условиях, например, биотип шизотимика может перерасти в аномалию характера (шизоид), затем — в психическое заболевание (шизофрения). Психологическая характеристика шизоида — это заострение особенностей, присущих шизотимику. Это аутизм, при котором замкнутость предстает в качестве ухода в самого себя, еще больше сужается круг общения, появляется эмоциональная холодность, очевидный недостаток сердечности во взаимоотношениях с другими людьми.

Когда автор характеризует темпераменты, он также говорит о шизоидном и циклоидном темпераменте и с очевидностью захватывает реальность, относящуюся к характеру. Кстати сказать, свой научный труд он назвал «Строение тела и характер».

Исследование связи между строением тела и психологическими особенностями человека продолжил американский врач и психолог У. Шелдон (1899—1977), который вместо понятия «тип телосложения» использовал понятие «компонент телосложения». Его нововведениями стали идея количественной оценки каждого компонента в индивиде, широкое применение аппарата математической статистики, а также иная типология людей.

Учитывая предвосхищения отдельных мыслителей, в частности И. В. Гете, швейцарский психолог и психиатр К. Г. Юнг (1875—1961) разработал учение о двух типах людей — типе *экстраверсии* и типе *интроверсии*. Основой типологии явился критерий биоло-

гически обусловленного способа приспособления к действительности. Экстравертированные люди характеризуются обращенностью личности на окружающий мир, объекты которого, «подобно магниту», притягивают к себе интересы, «жизненную энергию» субъекта, что в известной мере ведет к принижению личностной значимости явлений его внутреннего мира. Им свойственны импульсивность, инициативность, гибкость поведения, общительность, социальная адаптированность. Интровертированным людям свойственна фиксация интересов личности на явлениях собственного внутреннего мира, склонность к самоанализу, затруднения в социальной адаптации. К. Г. Юнг подчеркивал, что речь идет о господстве механизма экстраверсии или интроверсии, об «относительном перевесе» одного из них.

Дальнейшие изыскания позволили обогатить характеристику данных типов. Так, экстраверты менее склонны планировать деятельность, демонстрируют больший социальный интеллект, умеют побудить других к действию и правильно распределить обязанности. Они плохо переносят однообразную работу, лучше справляются с заданиями в условиях ограниченного времени, при наличии отвлечений и помех. Интроверты любят планировать свои действия заблаговременно, склонны размышлять над поступками, тщательно обдумывать принимаемые решения, избегать рискованных ситуаций, они более критично настроены, не любят перемен, демонстрируют высокую устойчивость деятельности в условиях монотонии[1].

Английские психологи Г. Айзенк и С. Айзенк предложили опросник, включающий две основные шкалы: интроверсия — экстраверсия и нейротизм — эмоциональная стабильность. *Нейротизм* — это эмоциональная неуравновешенность (неустойчивость), чрезмерно сильные реакции (внешние и внутренние) на те или иные воздействия. Это также излишняя впечатлительность и обидчивость, долгое переживание конфликтов, подавленность и тревожность. Существует адаптированный к отечественным условиям вариант указанного опросника[2], а также детский вариант, рекомендованный студентам для использования в период педагогической практики[3].

Характеристики четырех темпераментов, по Гиппократу, систематизированные Э. Кантом, а также циклотимиков и шизотимиков, по Э. Кречмеру, экстравертов и интровертов, по К. Г. Юнгу, стали достоянием психологии и психиатрии. К сожалению, при

---

[1] См.: *Моросанова В. И., Коноз Е. М.* Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд // Вопросы психологии. — 2001. — № 3.

[2] См.: *Русалов В. М.* Новый вариант адаптации личностного теста EPI // Психологический журнал. — 1987. — Т. 8. — № 1.

[3] См.: Психологические задания к педагогической практике студентов / под ред. А. Э. Штейнмеца. — М., 2002.

этом понятия темперамента и характера далеко не всегда отчетливо дифференцировались. Еще большей проблемой оставался вопрос о физиологических основах темперамента. Поворотный пункт в его решении связан с именем И. П. Павлова. (Задачи 102, 103.)

14.2. Свойства и тип нервной системы как физиологическая основа темперамента

Многолетние экспериментальные исследования условных рефлексов животных открыли И. П. Павлову и его сотрудникам зависимость темперамента от типа нервной системы. Этот тип определяется основными чертами, свойствами нервной системы: силой нервных процессов (раздражительного и тормозного), их уравновешенностью и подвижностью. Под свойствами нервной системы понимались ее природные, врожденные особенности.

И. П. Павлов установил также соответствие между типами нервной системы и «классической систематизацией темпераментов», по Гиппократу. Данное соответствие конкретизируется так: сильные, неуравновешенные животные с преобладанием раздражительного процесса над тормозным — возбудимый, безудержный тип, холерики; сильные, уравновешенные, подвижные животные — очень живой тип, сангвиники; сильные, уравновешенные, инертные — спокойный, медлительный тип, флегматики; слабый тип животных с легкой тормозимостью — меланхолики. И. П. Павлов полагал, что указанные свойства нервных процессов должны быть общими для человека и животных, и в этом смысле принято говорить об общем типе нервной системы.

Приведем краткую психологическую характеристику темпераментов, рекомендованную Н.Д. Небылицыным к практическому изучению личности[1]. Для *холерического* темперамента характерны высокий уровень нервно-психической активности и энергии действий, резкость и стремительность движений, а также сила, импульсивность и яркая выраженность эмоциональных переживаний. Недостаточная эмоциональная и двигательная уравновешенность холерика при отсутствии надлежащего воспитания может проявляться как несдержанность, вспыльчивость, неспособность к самоконтролю при эмоциогенных обстоятельствах.

Для *сангвинического* темперамента характерны довольно высокая нервно-психическая активность, разнообразие и богатство мимики и движений, эмоциональность, впечатлительность и лабильность (изменчивость, неустойчивость). Вместе с тем эмоциональные переживания сангвиника, как правило, неглубоки, а его

[1] См.: Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М., 1982.

подвижность при отрицательных воспитательных влияниях приводит к отсутствию должной сосредоточенности, к поспешности, а иногда и поверхностности.

Темперамент *флегматика* характеризуется обычно сравнительно низким уровнем активности поведения и трудностью переключений, медлительностью и спокойствием действий, мимики и речи, ровностью, постоянством и глубиной чувств и настроений. В случае неудачных воспитательных влияний у флегматика могут развиться такие отрицательные черты, как вялость, бедность и слабость эмоций, склонность к выполнению одних лишь привычных действий.

Меланхолический темперамент связывается обычно с такими характеристиками поведения, как малый уровень нервно-психической активности, сдержанность и приглушенность моторики и речи, значительная эмоциональная реактивность, глубина и устойчивость чувств при слабом их внешнем выражении. На почве этих особенностей при недостатке соответствующих воспитательных воздействий у меланхолика могут развиться повышенная до болезненности эмоциональная ранимость, замкнутость и отчужденность, склонность к тяжелым внутренним переживаниям таких жизненных обстоятельств, которые вовсе этого не заслуживают.

В некоторых случаях даются наглядные иллюстрации темперамента. Одним из примеров являются изображения датского художника Х. Бидструпа, часто приводимые в учебных пособиях. Обсудим несколько положений, которые помогут уточнить наши представления о темпераменте.

В о - п е р в ы х, было бы неправильно утверждать, что между свойствами нервной системы и особенностями темперамента (между физиологическим и психическим) существует какое-то однозначное соответствие. В самом общем плане можно констатировать, что каждое свойство нервной системы обусловливает ряд характеристик темперамента. В свою очередь каждая такая характеристика опирается, как правило, не на одно свойство нервной системы.

В о - в т о р ы х, наличие четырех типов темперамента вовсе не означает, что каждого из нас можно определенно отнести к одному из них. Не упустим из виду, что знание о типе остается абстракцией. Когда мы говорим, что некоторый человек является холериком, то мы этим самым полагаем, что приведенные выше признаки холерика в его поведении и деятельности представлены лучше, чем другие. Наряду с этим, как показывают психодиагностические исследования, множество людей — это смешанные типы, у которых преобладание того или иного темперамента обнаруживается не так уж ярко или вообще не выявляется.

В литературе обсуждается вопрос о «хороших» и «плохих» темпераментах. В одном из опросов, проведенных среди студентов,

выяснилось, что многие из них предпочли сангвинический темперамент, выявились поклонники холерического и флегматического темпераментов, а меланхолический получил низкую оценку с точки зрения его привлекательности для респондентов. Б. М. Теплов (1896—1965), заметив, что слабая нервная система определяется малой работоспособностью (в физиологическом смысле!), но высокой чувствительностью, спросил: «Кто возьмется решить в общей форме вопрос, какая нервная система лучше: более чувствительная, но менее работоспособная или менее чувствительная, но более работоспособная?»[1]. Если темпераменты достались людям в порядке наследства от животных, то нетрудно согласиться, что «плохой» темперамент не выдержал бы естественного отбора. На человеческом уровне имеются данные, что у А. В. Суворова был холерический темперамент, у М. И. Кутузова — флегматический, у Наполеона — сангвинический, у П. И. Чайковского — меланхолический. Значит, человек с любым темпераментом может достичь больших высот в том или ином виде деятельности. В том или ином, но не в любом.

Мысль И. П. Павлова о выделении указанных выше свойств нервной системы считается теоретически хорошо обоснованной. Вместе с тем его последователи пришли к выводу, что этих свойств все же недостаточно для описания «вариативности мозговых функций» и определяемых ими характеристик поведения. Б. М. Теплов и его сотрудники пришли к выводу о существовании еще нескольких свойств нервной системы. Среди них — *динамичность*, влияющая на легкость, быстроту образования временных нервных связей (условных рефлексов), и *лабильность*, определяющая скорость возникновения и прекращения нервного процесса.

Наметилась также двухступенчатая иерархия свойств нервной системы, включающая набор первичных и определяемых на их основе вторичных свойств. Был принят во внимание факт, что И. П. Павлов вел экспериментальную работу на животных, а его высказывания, относящиеся к человеку, делались чаще всего по аналогии. Это, конечно, усложняет представленную выше картину соответствия между типом нервной системы и психологическими характеристиками темпераментов. В связи с этим был провозглашен временный отказ от разработки вопроса о типах нервной системы в пользу более обстоятельного изучения ее свойств.

Тем не менее результаты опросника Айзенков (см. разд. 14.1) соотносимы с характеристиками темпераментов по И. П. Павлову. Экстраверсия в сочетании с повышенным нейротизмом обусловливает темперамент холерика, а интроверсия в таком же сочетании дает темперамент меланхолика. Экстраверсия в сочетании с

---

[1] Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М., 1982. — С. 37.

эмоциональной устойчивостью — это сангвинический темперамент, интроверсия в том же сочетании — флегматический. Можно сказать, что каждый человек занимает какое-то место в декартовых осях координат, пересекающихся при средних значениях шкал указанного опросника.

Отметим одно из более поздних решений вопроса о темпераменте. Основываясь на теории функциональных систем П.К.Анохина, достижениях школы И.П.Павлова, в том числе на различении Н.Д.Небылицыным двух компонентов темперамента — активности и эмоциональности, В.М.Русалов выделил четыре свойства темперамента: эргичность (выносливость), пластичность (легкость переключения с одних программ поведения на другие), темп (быстрота выполнения действий), эмоциональность (чувствительность к несовпадению результата и цели действия). Новое заключается также в том, что автор различает в проявлении каждого свойства предметный и коммуникативный (социальный) аспекты[1]. (Задачи 104, 105.)

14.3. Темперамент и деятельность

Говоря о «хороших» и «плохих» темпераментах, мы фактически уже прикоснулись к вопросу о соотношении темперамента и деятельности, который в силу своего практического значения требует специального рассмотрения.

Существуют профессии, предъявляющие особые требования к типу нервной системы. Пилот, оператор энергосистемы, диспетчер аэропорта, командир воинского подразделения и ряд других — это люди, которым приходится принимать ответственные решения в короткие промежутки времени с риском для жизни, здоровья, репутации. Тут предпочтительнее сильный, подвижный тип нервной системы. Зато дегустатору, работнику искусства и, может быть, ученому в большей степени нужна высокая чувствительность в различении запахов, звуков, пропорций, трактовок понятий.

Применительно к профессиям, богатым экстремальными, стрессогенными ситуациями, тип нервной системы оказывается фактором профессиональной пригодности. Подавляющее же большинство видов деятельности может успешно осуществляться при наличии любого темперамента. Это обстоятельство ведет нас к понятию о стиле деятельности, которое уже отчасти было предметом анализа в разд. 5.4.

Е.А.Климов специально изучал особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночниц. Одновременное обслуживание не-

---

[1] См.: *Русалов В.М.* Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 1.

скольких станков, казалось бы, требует расторопности, поэтому от работниц с подвижным типом нервной системы правомерно было бы ожидать более высоких результатов труда. Однако это не так. Ткачихи с малоподвижными нервными процессами много времени уделяют действиям, предупреждающим остановку станков, и тем самым в значительной степени освобождают себя от действий, требующих подвижности. Таким образом, одно из ярких проявлений стиля деятельности заключается в том, что работницы с подвижным типом нервной системы достигают высоких результатов за счет высокой оперативности в своих действиях, а ткачихи с малоподвижным (инертным) типом — за счет предусмотрительности и тщательной предварительной подготовки.

Е.А. Климов описал также случай, когда учительница, отнюдь не подвижная по типу нервной системы, довольно пассивная в общении с коллегами, с манерами и мимикой, обещавшими скуку во взаимодействии с учащимися, удивила интересным уроком, прошедшим на высоком уровне умственной активности школьников. Она достигла этого опять-таки за счет тщательной подготовки к уроку, заблаговременного подбора эмоционально привлекательного для учащихся материала[1].

Выявлены большие возможности компенсации свойств нервной системы под влиянием деятельности. В составе исследования Н.И. Петровой ставилась задача помочь студентам-педагогам найти приемы и методы работы, соответствующие их индивидуально-типологическим особенностям, опираясь на положительные черты типа и компенсируя отрицательные. Так, у испытуемых инертного типа поощрялись и закреплялись стремление к предварительным операциям, тщательность отработки, размеренность поведения, сосредоточенность. У этих же испытуемых компенсировались растерянность, неуверенность в связи с необходимостью срочных действий, монотонность речи.

С психолого-педагогической точки зрения важен учет темперамента во взаимодействии человека с другими людьми, особенно в социономических профессиях. Так, если педагогу необходимо высказать порицание в адрес ученика-сангвиника или флегматика, то он может сделать это без особых «дипломатических» пристроек, не допуская, конечно, бестактности. А вот в обращении с меланхоличным учеником надо задуматься, как это сделать, чтобы его не обидеть. Может быть, сказать про него сначала что-нибудь хорошее и лишь после этого высказывать недовольство? А если ученик холерик? Тоже надо проявить осторожность, не так ли? Не менее важно учитывать, что педагог сам является носителем того или иного темперамента. Допустив неуместную эмо-

---

[1] См.: *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. — М., 2004.

циональную вспышку, он может изрядно подорвать свой авторитет, который складывался годами.

Уровень волевого развития оказывает большое влияние на проявления темперамента. Человек по темпераменту холеричный — значит импульсивный, вспыльчивый, часто сожалеет о своей несдержанности. Разделяемые им нравственные ценности побуждают его к извинениям, которые, конечно, не доставляют удовольствия. Поэтому естественным является стремление нашего субъекта измениться, и он достигает в этом деле некоторых успехов. Однако такие успехи не означают изменения свойств нервной системы. Изменяются ее проявления. (Задачи 106, 107, 108.)

Задачи

Задача 102. Наряду с признаками циклотимиков (циклоидов) и шизотимиков (шизоидов), указанными в разд. 14.1, Э. Кречмер отметил немало других их признаков. Попробуйте распределить их по названным двум группам людей:

1) прямые, несложные натуры, чувства которых, как правило, понятны другим; 2) внутренний мир плохо поддается изучению, трудно узнать, что они чувствуют; 3) общительны в узком кругу; 4) имеют выраженную потребность высказаться, посмеяться, выплакаться; 5) легко приспосабливаются к изменениям; 6) нет желания строить свои отношения с действительностью по твердо установленным правилам; 7) являются людьми строгой последовательности, продуманной системы и схемы; им свойственны 8) им свойственны твердая и непреклонная энергичность; 9) считаются практичными; 10) привязанность к людям всегда имеет черту боязливой отчужденности.

Задача 103. Укажите, какие из приведенных ниже признаков поведения правомерно отнести к экстравертированному типу людей, какие — к интровертированному:

1) легко вступает в общение с незнакомыми людьми, разговорчив; 2) любит подолгу бывать наедине с самим собой; 3) предпочитает чтение книг и журналов общению с людьми; 4) склонен к выполнению четкого режима жизни; 5) плохо переносит монотонную работу; 6) склонен к тщательному обдумыванию принимаемых решений; 7) любит перемены в жизни; 8) неравнодушен к развлечениям, вечеринкам.

Задача 104. Сгруппируйте приведенные ниже признаки поведения школьников по принадлежности к темпераментам с учетом их характеристики, данной Н.Д. Небылицыным.

1. Подвижен, находчив, легко привыкает к новой обстановке, остроумен в общении со сверстниками, легко устанавливает дружеские отношения, поэтому пластичен в поведении. Через 2—3 недели после его появления в классе в нем трудно узнать новичка.

2. Импульсивен, склонен к аффективным состояниям, поэтому недостаточно гибок во взаимоотношениях со сверстниками.

3. Трудно переключается с одной работы на другую и приспосабливается к меняющимся обстоятельствам. С трудом устанавливает отношения с новыми людьми; спокоен.

4. Долго может просидеть над задачей, раздражаясь при попытках его отвлечь.

5. Легко теряется при изменении обстоятельств, подвержен стрессовым состояниям. Так, спрошенный на уроке истории в присутствии завуча, начал говорить слабым голосом, потом осекся и в целом ответить на вопрос не смог, хотя, как выяснилось, материал знал.

6. Экспрессивен, по внешнему виду легко угадать отношение к событию и настроение, которое чаще бывает бодрым. Расстраивается ненадолго.

7. Очень чувствителен. Это касается и малейших неприятностей. Долго переживает замечания учителя, неудачи в учении легко вызывают слезы.

8. Экспрессивность низкая, по внешнему виду трудно судить о настроении и отношении к событиям; может показаться, что он на уроке равнодушен к изучаемому материалу. Его трудно рассмешить или вывести из себя.

9. Проявляет высокую работоспособность, надолго сосредоточивается на кропотливом деле, не спеша его выполняет, терпелив.

10. Активен на уроках в тех случаях, когда работа представляется интересной. Если это не так, то легко отвлекается.

11. Задумчив, мечтателен, к подвижным и шумным играм не тяготеет, в себе неуверен, в коллективе класса пассивен, от выступлений перед товарищами отказывается.

12. Характеризуется боевым настроением, в отношениях с товарищами слишком прямолинеен.

Задача 105. Признаки каких темпераментов проявились в умственной активности детей, описанных В.А.Сухомлинским? Какой должна быть позиция педагога по отношению к таким школьникам, как Миша, Нина, Слава?

«...Шура увидел в кронах деревьев стадо коров, но стоило Сереже спросить: “А где же они пасутся, ведь там нет травы?”, как мысль Шуры устремилась по новому руслу: это уже не коровы, а облака, опустившиеся к ночи отдохнуть на землю. Так же быстро, стремительно парит и мысль Юры. А вот Миша и Нина смотрят молча, сосредоточенно — что они видят? Над нами пронеслись уже десятки образов, рожденных детской фантазией, а Миша и Нина молчат. Молчит и Слава. Неужели в их головах не родилась ни одна мысль? Уже пора идти домой. И вот Миша, самый молчаливый из всех мальчик, говорит:

— Это разъяренный бык бросился рогами на скалу, не смог одолеть ее и остановился. Смотрите, вот сейчас он как будто напрягается, вот-вот отодвинет обрыв...

И тут все образы, которые как будто столпились вокруг нас, отлетают. Мы видим, что куча деревьев в самом деле удивительно похожа на застывшего в бессильной ярости быка. Дети защебетали: вот как он уперся ногами в дно оврага; смотрите, как выгнулась у него шея — наверное, жилы дрожат, а рога воткнул в землю...

Вот тебе и придумал Миша! В то время как над нашими головами трепетали яркие, живые образы, река его мысли текла своим руслом. Он внимательно прислушивался к словам товарищей, но ни один образ не увлек его. Фантазия мальчика самая яркая, самая земная».

Задача 106. Какие темпераменты проявляются у двух описанных ниже учителей?

Уроки характеризуются разнообразием приемов изложения нового материала и организации работы учащихся; если учитель дает уроки в двух параллельных классах по одной теме, то это бывают во многом отличающиеся друг от друга уроки; широк репертуар дисциплинирующих воздействий. Открытые уроки бывают в целом «эффектны», но методисты находят недоработки в различных фрагментах уроков. К подготовке уроков учитель относится без особого пристрастия, тяготеет к импровизации. Ответы школьников часто прерывает, внося коррекции. Медленно думающие школьники нередко не успевают понять материал.

Успех в работе учителя достигается главным образом за счет основательного планирования уроков, заблаговременной подготовки наглядности и других средств обучения. Не любит вносить изменения в ход урока. Очень чувствителен к поведению детей, неплохо его предвидит, неудовлетворительные отметки ставит с большим сожалением, тяжело переживает профессиональные неудачи, в том числе и незначительные. Отклонения в поведении детей легко портят настроение, встревожен, в дисциплинирующих воздействиях не хватает решительности, как и настойчивости в предъявлении ребятам требований. Устает, если приходится вести несколько уроков подряд.

Задача 107. Составьте аналогичное условию предыдущей задачи (и, конечно, столь же приблизительное) описание учителя-флегматика.

Задача 108. Каков темперамент учителя, описанного ниже?

«Представьте себе жгучего брюнета, далеко уже не первой молодости, с пышной шевелюрой, с чрезвычайно выразительной физиономией кавказского образца, с глазами, как сливы, и с необычайно широким диапазоном разных эмоциональных реакций. Ученик у доски решает уравнение, учитель на стуле благосклонно взирает на это. Ученик запнулся — на лице у учителя тревога. Ученик выпутывается из трудности, и у учителя улыбка успокоения. Но вот ученик вновь приостанавливается, начинает путать все больше и больше — педагог вскакивает со стула и изгибается в позе тигра, готовящегося к прыжку. Ученик окончательно запутался и сделал грубую ошибку, и тогда учитель, схватившись одной рукой за голову, другую подняв вверх, трагически восклицает, обращаясь к классу: «Нет, вы посмотрите только, что пишет этот идиот!» А затем кидается к доске, вырывает у «идиота» мел и, пылая гневом и кроша мел, вскрывает ошибку, а затем, объяснив ученику, какое преступление совершил перед математикой сей несчастный, возвращает ему мел, и ученик благополучно выкарабкивается из дебрей уравнения. А учитель, уже сидя на стуле в позе Геркулеса, отдыхающего от очередного подвига, расслабленно, но благосклонно улыбается своему питомцу, вполне сочувствуя его успеху» (В. Н. Сорока-Росинский).

Подсказки к задачам

Задача 102. Признаки 1, 4 согласуются с краткой характеристикой циклотимиков, признаки 2, 3 — с характеристикой шизотимиков. Надо завершить работу.

Задача 103. Признаки 1 и 5 отнесем к экстравертированному типу, признаки 2 и 3 — интровертированному. Остается завершить решение.

Задача 104. Сгруппируем признаки так: (1, 6, 10); (2, 4, 12); (3, 8, 9); (5, 7, 11).

Задача 105. Темперамент Шуры и Юры — сангвинического типа, а Миша, скорее всего, флегматик.

Задача 106. Полезно проанализировать данные описания с точки зрения проявления у учителей свойств того или иного типа нервной системы. Наверное, поможет опыт решения двух предыдущих задач.

Задача 107. Надо обратить внимание на сходство описаний, данных в предыдущей задаче.

Задача 108. Полезно вспомнить, что в большинстве случаев люди не имеют «чистых» темпераментов, а также придать должное значение влиянию воли на проявление темперамента.

Предлагаемые решения

Задача 102. Признаками, также относящимися к циклоидам, являются признаки 5, 6, 9, к шизоидам — 7, 8, 10.

Задача 103. Оставшиеся признаки распределяются так: признаки 4 и 6 относятся к интровертам, признаки 7 и 8 — к экстравертам.

Задача 104. Признаки 1, 6, 10 принадлежат сангвинику; 2, 4, 12 — холерику; 3, 8, 9 — флегматику; 5, 7, 11 — меланхолику.

Задача 105. В.Л. Сухомлинский продолжает: «А ведь такие вот молчаливые тугодумы ой как страдают на уроках. Учителю хочется, чтобы ученик побыстрее ответил на вопрос, ему мало дела до того, как мыслит ребенок, ему вынь да положь ответ и получай отметку. Ему и невдомек, что невозможно ускорить течение медленной, но могучей реки. Пусть она течет в соответствии со своей природой, ее воды обязательно достигнут намеченного рубежа, но не спешите, пожалуйста, не нервничайте, не хлещите могучую реку березовой лозинкой отметки — ничего не поможет».

Задача 106. Проявляются темпераменты сангвиника (1) и меланхолика (2).

Задача 107. Организация работы учащихся не столь разнообразна, как у сангвиника, репертуар дисциплинирующих воздействий беднее; речь медленная, размеренная, не эмоциональная, иногда монотонная. Выработан привычный способ начала и завершения урока, а также опроса учащихся. Их ответы редко прерываются. Большое значение, как и меланхолик, придает подготовке урока, в управлении учебной деятельностью школьников стремится строго следовать намеченному плану; при необходимости изменить ход урока остается спокойным, как и при нарушении учащимися дисциплины, хотя в этих случаях действия учителя далеко не всегда бывают оперативными и удачными.

Задача 108. Оставляя в стороне реплику учителя, относящуюся к «идиоту», можно сказать следующее: высокая реактивность, страстность и импульсивность — признаки холерического темперамента, вместе с тем быстрая смена эмоциональных состояний обнаруживает яркую черту санг-

виника. Наряду с этим педагог весьма экспрессивен, что свойственно обоим темпераментам.

Рекомендуемая литература

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — М., 2004.

Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.

Русалов В. М. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 1.

Глава 15
ХАРАКТЕР

Активность человека обусловлена не только его природными формально-динамическими свойствами, но и такого же рода свойствами, приобретенными при жизни, а также — в еще большей степени — социально-содержательными особенностями его личности, которые являются результатом воспитания, умственного развития в тех или иных условиях. Совокупность качеств личности, представляющих собой единство темперамента и особенностей, обретенных человеком при жизни, отражается в понятии «характер».

15.1. Свойства, черты характера

Характер *— это совокупность устойчивых индивидуальных свойств человека, обусловливающих типичные для него способы поведения и деятельности.* Слово «характер» с греческого переводится как печать, отпечаток, признак, это помогает нам осмыслить характер как печать индивидуальности. Поскольку черты характера являются устойчивыми образованиями, то, зная их, мы можем прогнозировать поведение человека в той или иной ситуации. О каких именно свойствах, чертах идет речь?

Существует традиция, по которой выделяют четыре основных типа черт характера. 1. *Эмоциональные*: бодрость, жизнерадостность, впечатлительность, эмпатийность, страстность, уравновешенность и др. 2. *Волевые*, их мы обсуждали в предыдущей главе: целеустремленность, решительность, самообладание и др. 3. *Интеллектуальные*: наблюдательность, осмотрительность, вдумчивость, рассудительность, любознательность, пытливость, находчивость (подчеркнем, что речь идет именно о чертах характера, производных от интеллектуальной активности человека, а не

о самом интеллекте). 4. *Нравственные*: честность, принципиальность, патриотизм, альтруизм, ответственность, доброта, справедливость и др.

Разумеется, это деление свойств характера на четыре группы условно. Так, ответственность всегда включает в себя волевой компонент, эмпатийность можно было бы указать и в составе нравственных черт характера. Бодрости может быть противопоставлено уныние, самообладанию — импульсивность, эмпатийности — эмоциональная «толстокожесть», альтруизму — эгоизм.

Можно также полагать, что черты характера в различной степени «захватывают» личность. Ведь об эгоизме иногда говорят как о рядовой черте характера, а в иных случаях — об эгоистической структуре личности. На это есть основания. Эгоизм может рассматриваться не просто как забота о себе, но и как неуважение интересов других людей, осуществление своих целей за их счет, в ущерб им. Данное отношение к людям проявляется в циничном лоббировании интересов определенных группировок, бессовестном использовании служебного положения с целью присвоения себе финансовых или иных материальных ресурсов[1].

Существует и другая типология свойств характера. В данном случае исходят из того, что эти свойства выражают закрепившиеся за человеком *отношения* к тем или иным сторонам действительности. При этом свойства характера группируются вокруг нескольких ведущих отношений: *к труду* (активность, трудолюбие, ответственность, добросовестность, предприимчивость, лень); *к другим людям* (доброта, чуткость, справедливость, откровенность); *к вещам* (аккуратность, бережливость, практичность, скупость, халатность); *к себе* (скромность, неприхотливость, гордость, обидчивость, честолюбие).

Это распределение тоже условно, приблизительно. Скупость, которую мы указали в качестве отношения к вещам, есть вместе с тем и отношение к другим людям, халатность проявляется не только в отношении к вещам, но и к труду. Если старшеклассник портит учебный стол, вырезая перочинным ножом свое имя, то это ведь не только проявление отношения к вещи, но и к людям, которые его изготовили, и, конечно, к себе. Наряду с этим речь до сих пор шла о наиболее «крупных» отношениях. А ведь внутри, например, отношения к людям можно еще обособить отношение к семье, к лицам противоположного пола, к начальству и т.д.

Далее обратим внимание на особую, можно сказать, интегративную роль отношения к себе. Рассматривая вопрос о самооценке, мы, по существу, это уже сделали, когда говорили о конст-

---

[1] См.: *Муздыбаев К.* Эгоизм личности // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 2.

руктивном (трудовом, деловом) и неконструктивном способе самоутверждения личности, связанном с ущемлением, унижением других людей и, как следствие, с деформацией собственной личности.

Отношение должно рассматриваться в единстве со способом его проявления. Так, если студент на собрании группы выступает с критикой в адрес товарища, то это может быть проявлением разных отношений, а значит, свидетельствовать о разных чертах характера в зависимости от мотива поступка. Если в качестве такого мотива выступает искреннее желание помочь сокурснику осознать свое заблуждение, то это может свидетельствовать о принципиальности. А если это стремление выгородить себя или желание отомстить? Тогда мы будем иметь дело с проявлением эгоизма. Поэтому нужна развитая исследовательская позиция по отношению к людям для того, чтобы по признакам их поведения и деятельности судить о характере. Обычно мы такие заключения делаем по ряду признаков. Так, если мы видим, что человек любит бывать среди других людей, то у нас появляется гипотеза о его общительности как черте характера. Гипотеза подтверждается, если мы устанавливаем, что он долго переживает ссору с близкими, а тем более если еще и обнаруживаем, что он сочувствует людям, у которых нет друзей.

Есть условия и ситуации, особенно информативные в познании характера. Это, в частности, *критические ситуации*, ставящие человека в условия быстрого выбора способа поведения. Известно, например, что в обществе ценится такая черта характера, как скромность, поэтому все люди в той или иной мере осваивают способы поведения скромного человека. Но является ли скромность чертой характера? Это как раз и выявляется в критических ситуациях. Ведь черта характера — это то, что срабатывает как бы автоматически. В такого рода ситуациях человек не успевает осуществить интеллектуальное приспособление к действительности и действует в соответствии со своим характером. Не случайно такого рода ситуации играют большую роль в художественной литературе.

Иной тип условий — это *ситуации, в которых человек дает оценки другим людям*. Есть люди, которые о других отзываются преимущественно хорошо, и есть такие, которые склонны в большей степени отрицательному оцениванию. Но за отношением к другим людям нетрудно усмотреть отношение к себе, если вспомнить рассуждения о самооценке и законе проекции. В этом отношении особенно интересны главы «Мертвых душ», в которых Н. В. Гоголь ставит своих героев перед необходимостью отзываться о других людях. Вспомним, какие разные оценки дают им Манилов и Собакевич.

Существуют синтетические оценки характера. Так, говорят о *цельном* характере, имея в виду иерархическую согласованность

отношений личности к различным сторонам действительности. Разумеется, никакой абсолютной цельности не бывает, хотя бы потому, что человек развивается. Но если мы знаем, что человек увлечен своей профессией настолько, что она является делом его жизни, что вторым по значимости для него является отношение к семье, а третьим — какое-нибудь хобби, то наши шансы правильно предсказать его поведение в сложной жизненной ситуации возрастают. Наряду с этим говорят о характерах *противоречивых*, «аморфных», относительно которых прогнозировать поведение гораздо труднее.

В структуре черт характера особенно часто выделяют *волевые качества* личности. Бывает даже, что характер отождествляется с этими качествами. На самом деле характер не сводится к воле, но волевые свойства личности определяют *силу* характера. Если же человек имеет обыкновение, натолкнувшись на препятствия, легко отказываться от достижения цели, то говорят, как мы уже знаем, о слабой воле. А слабая воля обусловливает *слабый характер.*

Разговор о характере имеет смысл только в связи с таким его качеством, как *устойчивость.* Но устойчивость все же относительна. Ведь характер, имея свою природную основу (темперамент), формируется при жизни, он воспитывается, следовательно, изменяется. (Задачи 109, 110, 111.)

15.2. Типы акцентуаций черт характера

Существуют сотни названий черт характера, и каждая имеет различную степень выраженности. Когда эта степень достигает крайней границы нормы, говорят об акцентуации черты. Немецкий психиатр и психолог К. Леонгард разработал получившую широкую популярность концепцию, в том числе и типологию, акцентуированных личностей. Отечественный специалист в области подростковой психиатрии А. Е. Личко, уточнив номенклатуру типов акцентуаций, создал специальный патохарактерологический опросник, предназначенный для подростков от 14 до 18 лет. По А. Е. Личко, ***акцентуация черт характера*** *— это чрезмерное усиление отдельных черт, приводящее к уязвимости человека в отношении определенного рода психогенных воздействий при достаточной устойчивости по отношению к другим влияниям.* Акцентуация — это не психическое заболевание, но деформация характера, создающая трудности во взаимодействии с другими людьми.

Приведем сокращенные характеристики основных типов акцентуаций черт характера, по А. Е. Личко, указывая в большинстве случаев в скобках их названия, по К. Леонгарду.

Гипертимный тип. Постоянно приподнятое настроение, высокий жизненный тонус, активность, предприимчивость, чрезмерная самостоятельность. Подростки тянутся к компании, стремятся к лидерству. В школе, несмотря на способность все схватывать на лету, учатся неровно из-за неусидчивости и недисциплинированности. Не любят подчиняться чужой воле, плохо переносят регламентированный образ жизни, однообразную обстановку и монотонный труд, отличаются непостоянством хобби.

Циклоидный тип. Фазы повышенной активности (гипертимности) сменяются фазами вялости, упадка сил (субдепрессивности). Таким образом, периоды живости, легкомыслия, тяги к наслаждениям чередуются с периодами пассивности, апатии, повышенной раздражительности, избегания общения. У типичных циклоидов эти фазы длятся 2—3 недели, однако с возрастом они увеличиваются.

Лабильный (эмотивно-лабильный) тип. Главная особенность — крайняя изменчивость настроения. Самые незначительные события оказывают сильное влияние на эмоциональное состояние. Малейшая неприятность способна погрузить в мрачное переживание, один лишь намек на приятное событие способен резко поднять настроение. От текущего настроения зависит все: самочувствие, работоспособность, планы на будущее, отношение к другим людям. Вместе с тем есть способность к глубоким чувствам, к большой и искренней привязанности. Это, как еще говорят, тип «тревоги и счастья».

Астено-невротический (неврастенический) тип. Беспокойный сон, плохой аппетит, плаксивость, капризность. Главные черты в подростковом возрасте — повышенная утомляемость, плохая переносимость нагрузок и напряжения, раздражительность, чрезмерная фиксация внимания на здоровье (ипохондрия). К сверстникам тянутся, скучают без них, но быстро от них устают и ищут отдыха.

Сенситивный (тревожно-боязливый) тип. Основные черты — повышенная впечатлительность и чувство неполноценности. В детстве это выражается в разнообразных страхах (темноты, животных, одиночества и т.п.), избегания компаний бойких и шумных детей. Указанные черты обусловливают робость, скованность во взаимодействии с другими людьми, застенчивость, боязнь любых видов проверок и испытаний. Наряду с этим присущи разборчивость в выборе друзей, глубокая привязанность в дружбе. В порядке компенсации чувства неполноценности девочки стремятся показать свою веселость, а мальчики натягивают на себя личину развязности, среди видов спорта предпочитают силовые.

Психастенический (педантичный, сверхпунктуальный) тип. Повышенная тревожность, склонность к самоанализу и сомнени-

ям, мнительность, нетерпеливость. Отсюда трудности в принятии окончательного решения, многократные перепроверки собственных действий, проделанной работы. Стремление компенсировать неуверенность в себе нередко приводит к скоропалительным действиям в моменты, когда как раз требуется осмотрительность и осторожность. Характеризуется также как «застревающий» тип.

Шизоидный (интровертный) тип. Замкнутость, духовное одиночество, недостаток интуиции в общении, отсюда затрудненность в понимании чужих переживаний, угадывании желаний, не высказанных вслух, в установлении неформальных контактов. Эмоциональная холодность в межличностных отношениях сочетается с чувствительностью и ранимостью. Увлечения отличаются силой, постоянством, нередко необычностью. Будучи еще ребенком, шизоид любит играть один, избегает шумных забав, предпочитает держаться среди взрослых, подолгу молча слушая их беседы.

Эпилептоидный (ригидно-аффективный, неуправляемый) тип. Главная особенность — склонность к периодам злобно-тоскливого настроения. С этим настроением связаны раздражительность, взрывчатость, гневливость (повод может быть ничтожным, гнев может проявиться и в агрессии по отношению к заведомо более сильному обидчику), а также инертность — эпилептоид долго не может остыть. Отмечается также аккуратность, мелочная скрупулезность, дотошность в соблюдении правил, властные тенденции; среди увлечений — склонность к азартным играм.

Истероидный (демонстративный) тип. Эгоцентризм, ненасытная жажда внимания и признания, потребность вызвать восхищение или сочувствие. Данная особенность часто сочетается с инфантилизмом — детскими реакциями на утрату внимания со стороны окружающих. Правомерно также указать на легкость вживания в состояния других людей, артистическую предрасположенность, склонность к симуляции, доходящую до демонстрации попыток самоубийства. Любимые, избалованные с детства, они, к удивлению своих родителей, могут платить им холодностью, а то и озлоблением.

Неустойчивый (слабовольный) тип. Лица данного типа внушаемы, легко поддаются чужому влиянию, характеризуются повышенной тягой к удовольствиям, развлечениям, безделью. Не имея твердых собственных устремлений и инициативы, они оказываются зависимыми от случайных обстоятельств, поэтому легко попадают в дурные компании и становятся послушным орудием асоциальных лидеров, для которых им приходится «таскать каштаны из огня». В детстве всюду и во все лезут, хотя трусливы, учатся только в условиях жесткого контроля. Легко приобщаются к употреблению алкоголя и наркотиков.

Конформный* (*экстравертный*) *тип. Отличительный признак — постоянная и устойчивая ориентация на нормы ближайшего окружения, высокая и некритическая приспособляемость к нему, уступчивость. В хорошем коллективе становятся «неплохими людьми» и исполнительными работниками. Также легко усваивают нормы поведения и манеры в асоциальных компаниях. Предпочитают стабильное окружение, не любят резких перемен. Одна из самых тяжелых психических травм для них — отвержение со стороны привычной подростковой группы.

Разумеется, для различения описанных типов в реальной жизни нужен достаточный опыт, тем более что распространены различные сочетания типов. В связи с этим А. Е. Личко делает ряд замечаний. Так, лживость вполне могут проявить представители гипертимного типа, но у них она может быть обусловлена необходимостью извернуться в трудной ситуации, но не является характерной чертой, как у истероидов. Раздражительность неврастеников отличается от гнева эпилептоидов и вспыльчивости гипертимов, зато сходна с аффективными вспышками лабильного типа: раздражение в адрес окружающих, порой случайно попавших под горячую руку, легко сменяется раскаянием. Застенчивость сенситивного (сензитивного) типа, производящая впечатление замкнутости, может быть принята за действительную замкнутость шизоидов. Но у сенситивов не проявляется свойственный последним интерес к абстрактным знаниям — «детская энциклопедичность», зато обнаруживается привязанность к родным людям, даже при холодном отношении с их стороны. Тревожная мнительность психастенического подростка отличается от сходных черт астено-невротического и сенситивного типов. Если астено-невротическому типу присущ страх за свое здоровье, а сенситивному типу — беспокойство по поводу возможных насмешек, пересудов, то опасения психастеника целиком адресуются возможному (даже маловероятному) будущему. (Задача 112.)

15.3. Формирование характера. Темперамент и характер

Как складывается характер человека? На этот вопрос нет однозначного ответа. Одна из причин заключается в том, что пока еще не решен другой вопрос — об объеме и, следовательно, содержании понятия «характер». Тут есть различные точки зрения, к двум из которых мы обратимся.

Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романов подчеркивают, что, согласно трактовке А. Н. Леонтьева, темперамент и характер не входят в состав личности в качестве ее подструктур. Они являются лишь условиями формирования личности, которая социальна по своей сущности. В соответствии с данной точкой зрения в понятии «ха-

рактер», так же как и в понятии «темперамент», отражаются не столько содержательные, сколько «формальные» или динамические аспекты поведения. При этом второе из указанных понятий связывается преимущественно с врожденными свойствами организма, и в частности его нервной системы, а первое охватывает «сплав» врожденных и приобретенных при жизни свойств[1]. Получается, что области определения понятий «темперамент» и «характер» как бы совпадают, ибо характер обогащается лишь за счет прижизненных изменений в параметрах, относящихся к темпераменту, т.е. в интенсивности психических процессов, в их тонусе, скорости протекания, ритме.

В соответствии с рассматриваемой точкой зрения направленность личности и ее воля не относятся к характеру. Замечая, что такое понимание характера противоречит некоторым аспектам общежитейского понимания, авторы подчеркивают, что научные понятия не должны идти на поводу у житейских. Почему, однако, «житейских»?

От трудов И. Канта до современных словарей, энциклопедий и учебников воля устойчиво трактуется как сила, основа, «стержень» и т.д. характера. Настолько устойчиво, что тут правомернее говорить о научной традиции, чем житейском представлении. Теперь — о направленности и стоящих за ней мотивах. Здесь тоже обнаруживается другая точка зрения.

С.Л. Рубинштейн пишет, что обычно, рассматривая отношение мотива и характера, указывают на зависимость побуждений, мотивов от характера человека. Тогда говорят, что поведение исходит из таких-то мотивов (например, корыстных), потому что у человека такой-то характер (скажем, эгоистический). Не возражая против такого рода суждений, он подчеркивает, что для того чтобы раскрыть вопрос о происхождении характера, нужно рассмотреть обратную зависимость: как мотивы (побуждения) превращаются в черты характера. Нужно понять, как мотив (побуждение), обусловленный стечением жизненных обстоятельств, «распространяется на все ситуации, однородные с первой» (т.е. обобщается, генерализуется), как он закрепляется за личностью, «стереотипизируется» в ней и тем самым становится чертой характера. «Побуждение, мотив — это свойство характера в его генезисе»[2].

Рассматриваемая точка зрения представляется более понятной, чем предыдущая. С.Л. Рубинштейн замечает, что и несмелый человек может совершить смелый поступок. Поставим вопрос: «А что нужно, чтобы этот несмелый человек стал смелым?» Надо, чтобы

[1] Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М., 1982. — С. 5.

[2] Цит. по: *Рубинштейн С.Л.* Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности / сост. А.Б.Орлов. — М., 2001. — С. 11.

мотив смелого поступка не однажды актуализировался и «срабатывал» в новых жизненных ситуациях, чтобы такого рода поступки вызывали у человека чувство гордости, удовлетворения собой, иначе никакого обобщения и никакой «стереотипизации» мотива не произойдет. Другой пример. Обманул ребенок однажды ради получения личной выгоды (материальной или психологической), все сошло, остался доволен. Обманул еще раз — опять все хорошо. Третий, четвертый раз... И никаких неприятностей, наоборот, нашлись значимые люди, которые одобрили. Вполне достаточно, чтобы первоначальный мотив превратился в нечестность как черту характера.

В связи с этим понятно также, почему для воспитания смелости или честности одних только благих разговоров о нравственной ценности данных черт характера, как правило, недостаточно. Воспитатели должны создавать условия для актуализации у детей нравственных мотивов, для совершения соответствующих поступков, для последующих положительных эмоций и тем самым — для закрепления данных побуждений и превращения их в черты характера. В этих условиях ребенок также должен переживать чувство раскаяния, угрызения совести, если совершил поступок безнравственный.

Таким образом, точка зрения на то, что понятие о личности связывается с ее мотивами, направленностью, убеждениями, нравственными ориентациями, а представление о характере (впрочем, как и о воле) выводится за пределы этого понятия, слишком условна. Она ведет к суждениям такого образца: «У этого человека хороший характер, но он, к сожалению, подлец». Будучи последовательными, мы должны были бы тогда из состава черт характера удалить все нравственные черты (впрочем, как и волевые), оставив только эмоциональные и, вероятно, интеллектуальные.

Может быть, мировоззрение, убеждения, ценностные ориентации тоже следует рассматривать как элементы структуры характера? Сами по себе — нет. И в этом нужно согласиться с первой точкой зрения. Но не будем забывать, что убеждение человека при определенных условиях может стать мотивом его поступка. И если, по рассмотренной нами рубинштейновской схеме, дело дойдет до того, что убеждение станет фактором, обусловливающим типичный для личности способ поведения и деятельности (см. определение характера), тогда мы, по-видимому, должны будем дать положительный ответ на поставленный вопрос.

Мы на время оставили в стороне понятие о темпераменте. Поясним теперь соотношение между темпераментом и характером, которое, несомненно, имеет педагогическое значение. Особенности темперамента проявляются в структуре характера, поэтому «темперамент влияет на формирование характера, но не предоп-

ределяет его»[1]. Данное соотношение конкретизируется в зависимости от того, какие именно черты характера имеются в виду.

На одном полюсе находятся черты характера, которые являются более или менее прямой проекцией особенностей темперамента. Например, вспыльчивость или инертность, которые при благоприятных условиях воспитания могут сгладиться, а при неблагоприятных, наоборот, заостриться. На другом полюсе — черты характера, от темперамента не зависящие, в частности многие нравственные. Является ли человек честным по характеру, не определяется, как мы уже показали, темпераментом или свойствами нервной системы, однако темперамент может влиять, если можно так сказать, на стиль проявления этой черты. Наиболее универсальным является соотношение, при котором, как пишет Е.А. Климов, свойства темперамента в развитии личности человека «могут облегчать или затруднять формирование тех или иных содержательных свойств его внутреннего мира, в частности характера»[2]. Далее автор замечает, что такие черты характера, как предусмотрительность, вдумчивость, легче воспитать у человека, инертного по типу нервной системы, интровертированного, чем у экстравертированного «торопыги», подвижного по типу нервной системы. По этой же логике мы вправе полагать, что такие черты характера, как смелость, решительность, находчивость, легче воспитать у человека с сильным подвижным типом нервной системы, т.е. холерика или сангвиника. (Задачи 113, 114.)

15.4. Характер и половая принадлежность

Общие положения, относящиеся к формированию характера, действительны независимы от половой принадлежности человека. На формирование характера как женщины, так и мужчины влияют природные данные, включая биологические половые различия (половой диморфизм), и социальные факторы, в том числе воспитание, в котором пол ребенка всегда учитывался. Разумеется, всегда существовали и существуют индивидуальные различия между женщинами, как и между мужчинами, однако на уровне типологического подхода правомерно обсуждается вопрос о женском и мужском характерах. Кстати сказать, данный вопрос имеет большое практическое значение как в общении, так и применительно к различным видам деятельности (воспитание, управление организациями, профессиональное обучение и др.).

Как замечает И.С. Кон, эмпирические данные на этот счет, несмотря на огромное число исследований, недостаточны и часто

[1] *Климов Е.А.* Педагогический труд: психологические составляющие. — М., 2004. — С. 65.

[2] Там же.

противоречивы. Он указывает также на значение социально-исторических факторов, которые не одинаковы в различных культурах: разделение труда по половой принадлежности, полоролевые предписания, различия, предусмотренные стилем жизни. Есть исследования, в которых показано, что женщины, занятые «мужскими» профессиями, обнаруживают в большей степени, чем другие женщины, мужские черты характера.

Стереотипы маскулинности (сильный, грубый, энергичный мужчина) и феминности (слабая, нежная, пассивная женщина) к настоящему времени устарели, по крайней мере, применительно к развитым странам. Количество исключительно женских или исключительно мужских видов труда резко уменьшилось. Совместное обучение и общая трудовая деятельность мужчин и женщин в известной степени нивелировали традиционные различия в нормах поведения.

Чтобы быть с мужчиной на равных, женщина должна быть энергичной, находчивой, предприимчивой, т.е. обладать теми свойствами, которые раньше составляли монополию мужчин. Мужчины все больше ценят в себе и других такие качества, как терпимость, способность понять другого, эмоциональную отзывчивость, которые прежде считались признаками слабости[1].

Значит ли это, что разговор о женском и мужском характере постепенно теряет смысл? Нет, не значит. И.С. Кон, за которым мы следовали в описании смягчения различий, дает им такую характеристику: «...У большинства мужчин на первом месте стоит профессионально-трудовая деятельность, у женщин — семья. Выбирая род занятий, мужчина интересуется прежде всего предметным содержанием деятельности и возможностью продвинуться в ней, а женщина придает большое значение эмоциональному климату, межличностным отношениям. У мальчиков выше интерес к точным наукам и технике, у девочек — к искусству и гуманитарным предметам. Мужской стиль общения с самого раннего детства выглядит более активным и предметным, но одновременно — более соревновательным и конфликтным, чем женский, причем для мальчиков содержание совместной деятельности важнее, чем индивидуальная симпатия к партнерам (у девочек наоборот). Мальчики более склонны к экстенсивному групповому общению, а девочки — к образованию закрытых микрогрупп»[2]. Автор отмечает также, что женщины свободнее и полнее выражают свои чувства и эмоции, у них раньше возникает потребность делиться своими переживаниями, а также способность к сопереживанию (эмпатии).

---

[1] См.: Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М., 1982.

[2] *Кон И.С.* Введение в сексологию. — М., 1988. — С. 223—224.

К. Леонгард указывает на то обстоятельство, что в детском возрасте экстравертированность у обоих полов имеет одинаковую форму выражения. В отроческом же возрасте поворот к интровертированности у мальчиков носит значительно более резкий характер. Поэтому женщина, более связанная с объективными событиями жизни, в большинстве случаев обладает более практическим умом. Однако реальная опасность для нее — принять решение, навязанное моментом, без взвешивания последствий. Мужчина же, склонный к поиску причин и обобщениям, в своих рассуждениях упускает возможности осуществления незамедлительных действий. То, что для женщины является нормой, для мужчины — экстравертированность, то, что норма для мужчины, надо рассматривать как интровертированность относительно женщины[1].

Можно также полагать, что и некоторые другие акцентуации небезразличны к половой принадлежности, например шизоидная акцентуация в большей степени связана с мужским характером, а истероидная — с женским.

По рассматриваемой проблеме есть новые данные, которые в значительной степени подтверждают приведенные выше. В эмпирическом исследовании, проведенном с использованием ряда психодиагностических методик, обнаружилось следующее: «Мужчина. Стремится сдерживать свои эмоциональные проявления, не склонен к спонтанному самораскрытию, имеет “защитный панцирь” из норм и правил... ощущает себя в “порядке”, будучи интегрированным в группу; деятельностно ориентирован, для него важно ощущение субъектности, собственной роли в достижении успеха... Женщина. Ориентирована на межличностное общение; ей органично присуща способность к эмоциональному, привлекающему внимание окружающих, выразительному самопредъявлению; выраженность этой способности говорит о ее психическом благополучии и хорошей социальной адаптации... она несколько импульсивна, склонна к субъективизму...»[2]. Разумеется, такого рода данные относятся к вероятностным, статистическим зависимостям.

Несмотря на информацию о том, что так называемые андрогенные люди (имеющие высокие показатели как по маскулинным, так и по феминным чертам) имеют определенные преимущества, есть практически ориентированные авторы, которые остро ставят вопрос о воспитании мужского и женского характера. Они критикуют сложившуюся систему воспитания и обучения за то, в частности, что в средней школе воспитываются не женщи-

[1] См.: *Леонгард К.* Акцентуированные личности: пер. с нем. — Киев, 1981.

[2] *Визгина А. В., Пантелеев С. Р.* Проявление личностных особенностей в самооценках мужчин и женщин // Вопросы психологии. — 2001. — № 3. — С. 99—100.

ны и мужчины, а, скорее, некоторое «оно». Чаще ставится вопрос о воспитании мужских черт у мальчиков. На это есть основания: громадное количество неполных семей, в которых, как правило, нет отца; беспристрастное отношение к воспитанию детей многих отцов нередко вследствие повышенных алкогольных интересов; факт, что подавляющее большинство учителей — женщины. Все это приводит к тому, что мальчики, вырастая, почти не встречаются с мужским характером. Между тем мужской характер складывается у мальчиков прежде всего в общении с мужчинами. Негативное значение имеет и широко распространенная социальная установка: мать — это хранительница домашнего очага и воспитательница детей (независимо от их половой принадлежности!), а отец — добытчик, обеспечивающий материальное положение семьи. Отсюда большое число мужчин, воспитанных женщинами, что не расценивается как социально-положительное явление.

Вероятно, надо придать большое значение исследованию соотношения между факторами, обусловливающими, с одной стороны, преимущества андрогенных людей, с другой — традицию воспитания женского и мужского характера. (Задача 115.)

Задачи

Задача 109. Выразите свое отношение к следующему высказыванию. В разговоре, состоявшемся перед практическим занятием по теме «Характер», студент сказал своим товарищам: «Один из моих знакомых ленив, потому что он флегматик, другой труслив, потому что меланхолик».

Задача 110. Согласны ли вы с точкой зрения, опирающейся на некоторые научные данные, в соответствии с которой склонность к преступным действиям передается по наследству?

Задача 111. Согласны ли вы с мнением некоторых мыслителей о том, что формирование характера человека, будучи социально обусловленным процессом, происходит в первые пять лет жизни, когда у ребенка складывается свой стиль поведения, определяющий его действия во все последующие периоды жизни?

Задача 112. Ниже приводится ряд высказываний, принадлежащих преимущественно К.Леонгарду и А.Е.Личко. Отнесите представленные в них проявления активности людей к соответствующему типу акцентуации, пользуясь названиями типов, предложенными А.Е.Личко.

1. Часто пребывает в угрюмом настроении, ни с кем не хочет разговаривать. Однажды пожаловался, что сердится на людей без всяких на то причин.

2. В отличие от других людей, стесняющихся быть центром всеобщего внимания, есть люди, которые «вытесняют из своего сознания подобные сдерживающие соображения и обладают способностью безо всяких сомнений выдвигаться на первый план и наслаждаться своим положением» (К.Леонгард).

3. Постоянно выдумывает новые игры и развлечения, стремится вовлечь в эти занятия сверстников.

4. Уходя из дома, многократно проверяет, выключен ли свет, перекрыт ли газ, не бежит ли вода. Проверяет зря, но отделаться от этой привычки не может.

5. Его аффективные вспышки лишь по первому впечатлению кажутся внезапными. Поводом для взрыва может послужить случайность, сыгравшая роль последней капли в накоплении аффекта (по А. Е. Личко).

6. «...Внимательно прислушиваются к своим телесным ощущениям,... охотно лечатся, укладываются в постель, подвергаются осмотрам» (А. Е. Личко).

7. Лгут с самой невинной миной и таким выражением лица, какое бывает у человека, говорящего правду, потому что то, что они говорят, в данный момент для них является правдой (по К. Л. Леонгарду).

8. Постоянно отстает с выполнением своих обязанностей вследствие большей, чем у других людей, добросовестности. Чтобы наверстать упущенное, задерживается после окончания рабочего дня (по К. Л. Леонгарду).

9. Несмотря на наличие актерских способностей, ушел со сцены. Оказывается, актер, если хочет иметь успех, должен много трудиться (по К. Л. Леонгарду).

10. Некоторые подростки, стараясь вырваться из-под опеки семьи, охотно уезжают в лагеря, уходят в туристические походы и т. п., но и там вскоре приходят в столкновение с установленным режимом и дисциплиной (по А. Е. Личко).

11. «Школа пугает их скопищем сверстников, шумом, возней, суетой и драками на переменах, но, привыкнув к одному классу и даже страдая от некоторых соучеников, они неохотно переходят в другой коллектив» (А. Е. Личко).

12. Многие их поступки непонятны и неожиданны для окружающих, некоторые выходки носят характер чудачества, но они не служат цели привлечь к себе внимание (по А. Е. Личко).

13. «...Их главное качество, главное жизненное правило — думать "как все", поступать "как все", стараться, чтобы все у них было "как у всех..." Под "всеми" подразумевается обычное непосредственное окружение» (А. Е. Личко).

14. Равнодушны к будущему, не строят планов, не мечтают о какой-либо профессии или о каком-нибудь положении в обществе. При подходящем случае отлынивают от занятий, сбегают с уроков. В поиске развлечений не обнаруживают напористости, скорее, плывут по течению (по А. Е. Личко).

Задача 113. Дайте ответ на вопрос, заданный артисту А. Райкину.

«Аркадий Исаакович, если Вы не против, я начну нашу беседу с двух противоположных точек зрения. Один знакомый говорил мне, что не доверяет человеку, пока не убедится, что данное лицо доверия заслуживает. Другой, наоборот, доверяет человеку до тех пор, пока тот не докажет, что не заслуживает доверия. Что Вы об этом думаете?»

Задача 114. Можно ли на основании следующего высказывания сделать заключение о воспитанности у молодого человека трудолюбия как черты характера?

Включая молодого человека в трудовую деятельность, поощряя его за успехи и пресекая попытки уклониться от работы, можно сформировать у него соответствующие трудовые умения, готовность включиться в трудовую деятельность.

Задача 115. В популярной литературе есть указания на различия в мужском и женском характере, которые в значительной степени производны от различий, установленных в науке. Попробуйте приведенные ниже признаки распределить между мужским и женским характером, не забывая, что речь идет о различиях вероятностных. Можно ли некоторые признаки противопоставить друг другу?

1 — эмоциональный разговор (отнюдь не конфликтный) является эффективным способом расслабиться; 2 — более развитая способность к эмпатии согласуется с лучшим развитием эмоциональной памяти; 3 — развитая способность к оперированию пространственными образами; 4 — усталость требует, как правило, уединения; 5 — говорят вдвое больше, чем представители другого пола, что соотносится с лучшим развитием речевых способностей; 6 — более развиты интеллектуальные черты характера, идущие от логического мышления; 7 — проявляют большую чувствительность к деталям быта; 8 — поход по магазинам воспринимают как изнуряющую необходимость; 9 — более развит интеллект предметных отношений, чем межличностных; 10 — более развиты интеллектуальные черты, идущие от интуитивного мышления.

Подсказки к задачам

Задача 109. Похоже, данный студент плохо подготовился к занятию.

Задача 110. Разве развитие личности, характера может обусловливаться только биологическими факторами?

Задача 111. Современная психология отводит большую роль первым годам жизни ребенка в развитии его личности. Однако пренебрежительное отношение к изменениям в психике человека, происходящим после пяти лет, следует, по-видимому, рассматривать как очевидную недооценку одного из принципов психологии. Какого?

Задача 112. Высказывания 1, 5 относятся к эпилептоидному типу; 2, 7, 9 — к истероидному; 3, 10 — к гипертимному. Остается завершить работу.

Задача 113. Основой ответа может быть соотношение между мотивом и чертой характера, по С.Л. Рубинштейну.

Задача 114. Нельзя. Почему?

Задача 115. Признаки 1, 2, 5, 7, 10 в большей степени ассоциируются с представлением о женском характере, остальные — с представлением о мужском. Какие признаки можно противопоставить друг другу?

Предлагаемые решения

Задача 109. Свойства темперамента могут благоприятствовать развитию лени или трусости, но они не предопределяют этих черт характера. Известно, что И. П. Павлов отличал флегматиков деятельных от флегматиков ленивых. Аналогичным образом можно рассуждать о других темпе-

раментах, например о сангвиниках, из которых один может выступить как активный труженик, а другой — как пустой, суетливый болтун (по А. Г. Ковалеву).

Задача 110. Среди свойств нервной системы нет таких, которые могли бы прямо и однозначно обусловить формирование нравственных черт характера, убеждений, ценностных ориентаций. «...Нет специальных генов, например, гуманизма или альтруизма или генов антисоциального поведения. Но есть генетически детерминированные свойства психики, сочетание которых, преломляясь через определенные социальные условия, способствует формированию либо человека с высоким чувством совести... либо же человека, который плохо понимает, что такое совесть, со всеми вытекающими отсюда последствиями» (Д. К. Беляев).

Задача 111. Недооценивается в первую очередь принцип развития психики в деятельности, роль в формировании характера тех деятельностей, в которые человек включается после пяти лет жизни (учебная, трудовая, профессиональная и др.). Игнорируется значение подросткового возраста в формировании характера, когда взаимодействие со сверстниками выступает как процесс морального взросления человека, а также роль внутренних конфликтов и способов их разрешения в данном и последующих возрастных периодах.

Задача 112. Высказывания 4, 8 относятся к психастеническому типу, 6 — к астено-невротическому, 11 — к сенситивному, 12 — к шизоидному, 13 — к конформному, 14 — к неустойчивому.

Задача 113. А. Райкин так начал отвечать на этот вопрос: «Здесь вы имеете дело с разными характерами и неодинаковым опытом. Все зависит от того, как складывалась жизнь. Если человека часто обманывали, насолили ему, от многих он видел зло, то прежде всего никому не доверяет, боится доверять. Жизнь научила его недоверию». Аналогичным образом мы вправе полагать, что в истории формирования второго характера было много оправдавшего себя доверия, благодаря чему мотив доверия распространился на множество ситуаций, «стереотипизировался», закрепился в структуре личности.

Задача 114. Формирование трудолюбия как черты характера зависит от того, насколько включение в трудовую деятельность соединено с формированием соответствующих убеждений, насколько в мотивах трудовой деятельности представлена непосредственная привлекательность процесса труда, его внутренние мотивы.

Задача 115. По меньшей мере 1 и 4, 3 и 5, 6 и 10.

Рекомендуемая литература

Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие. — М., 2004.

Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М., 1982.

Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности / сост. А. Б. Орлов. — М., 2001.

Глава 16
СПОСОБНОСТИ

Успешность выполнения той или иной деятельности зависит от знаний, умений, способов мышления человека. На эту успешность влияют также мотивы деятельности, волевые усилия, переживания, вызванные ею, условия, в которых она осуществляется. Но есть еще один фактор, оказывающий сильное влияние на результат деятельности, — это способности, процесс формирования которых имеет немало общего со становлением характера.

16.1. Общая характеристика способностей. Задатки

***Способности** — это индивидуальные особенности человека, которые являются субъективными условиями успешного выполнения деятельности и обнаруживаются в быстроте и качестве ее освоения.* Способности не только проявляются в деятельности, но и формируются в ней. Подчеркнем также, что способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но обнаруживаются в том, насколько легко и основательно знания усваиваются при прочих равных условиях. По этой причине факт, что ученик, лучше решивший несколько математических задач, чем одноклассник, вовсе не обязательно означает наличие у него более развитых математических способностей. Вполне возможно, что он имеет больший опыт решения задач данного типа.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что в состав каждой способности, делающей человека пригодным к выполнению определенной деятельности, всегда входят некоторые операции или способы действия, и подчеркивал, что «ядро способности — это не усвоенная, не автоматизированная операция, а те психические процессы, посредством которых эти операции, их функционирование, регулируются, качество этих процессов»[1]. Имея в виду умственные способности, С.Л. Рубинштейн указывал на процессы анализа, синтеза, обобщения, т.е. на соответствующие мыслительные действия. Еще один важный с его точки зрения момент: нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит.

Различают *общие* и *специальные* способности. Есть разные уровни трактовки вопроса об общих способностях. Если имеют в виду принадлежность к человеческому роду (родовые способности), тогда рассматривают способности к деятельности, общению на

---

[1] Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М., 1982. — С. 64.

основе языка, мышлению, сознательной регуляции активности, рефлексии и др. Если акцент делается на умственных способностях, выделяют *общий интеллект* (способность к познанию и решению проблем), *креативность* (способность к творчеству, в том числе и к усмотрению проблем), *обучаемость* (способность к усвоению знаний и умений в условиях обучения). Наконец, под общими способностями понимают совокупность особенностей личности, отвечающих требованиям ряда взаимосвязанных видов деятельности. С этим соотносится представление о специальных, частных способностях как совокупности свойств, обеспечивающих успех в одном, определенном виде деятельности.

Так, имея в виду организаторскую способность вообще, необходимую государственному деятелю, руководителю предприятия, менеджеру, педагогу, мы вправе сделать акцент на таких компонентах этой способности, как гибкость и критичность ума, умение прогнозировать события, развитый интеллект межличностных отношений, интерес к людям, чуткость, сочетающаяся с требовательностью к ним. Если мы будем обсуждать специальную способность педагога как организатора детской активности, то перечень указанных свойств следует уточнить и расширить, в него войдут склонность к общению с детьми, развитая тенденция к использованию, преобразованию различных видов деятельности в педагогических целях, хорошее эмоциональное понимание детей (эмпатия), развитая речь, некоторая возможно, артистичность.

Еще пример. Независимо от того, какого именно ученого мы будем иметь в виду (физика, биолога, психолога, социолога и др.), можно назвать компоненты общей способности к исследовательской деятельности: наблюдательность, пытливость, высокая степень развития логических форм мышления, в особенности анализа, обобщения, абстрагирования, последовательность в реализации исследовательских процедур. Если мы обратимся к структуре математических способностей, которую изучал В.А. Крутецкий, то сконцентрируем внимание на обобщении и абстрагировании именно математического материала, на процессе математического рассуждения, высокой обратимости мыслительного процесса (т.е. легкости перехода от прямого хода мысли к обратному), гибкости мышления именно в решении математических задач.

Специфическими являются структуры специальных музыкальных, литературных, технических и других способностей. При этом существует возможность компенсации одних компонентов другими. Так, Б. М. Теплов показал, что отсутствие такого важного компонента музыкальных способностей, как абсолютный слух, может быть компенсировано выработкой комплекса других компонентов, включающий в себя тембровый слух, память на музыкальные интервалы и др. Сюда же правомерно отнести данные о

компенсации в области формирования индивидуального стиля деятельности.

И. П. Павлов указывал на принадлежность человека к одному из трех типов способностей: художественному, мыслительному и среднему. Основа для выделения этих типов — степень преобладания второй сигнальной системы над первой. *Художественному типу* свойственны образный характер мышления, эмоциональность, стремление к широкому кругу общения. *Мыслительному* — преобладание логического мышления, абстрагирования, склонность к теоретическому пониманию действительности. Большинство людей относятся к *среднему типу*, сочетающему в себе приведенные признаки.

Высшие уровни развития способностей отражаются в понятиях «талант» и «гениальность». *Талант* — это сочетание способностей, дающее человеку возможность успешно, творчески, оригинально осуществлять ту или иную деятельность. Талантливым называют человека, внесшего значительный вклад в развитие науки, производства, искусства и т.д. *Гениальность* — высшая степень проявления творческих возможностей личности. Гений, критически овладевая культурным наследием прошлого, создает новую эпоху в сфере своей деятельности.

Существует точка зрения о связи таланта, гениальности с патологией психического развития. Так, итальянский психиатр и криминалист Ч. Ломброзо, считавший, что талант сродни душевной болезни, описывал общую для пациентов психиатрических клиник и для художников «оригинальность ассоциаций». Немецкий философ и психиатр К. Ясперс писал, что начиная с XIX в. «великие безумцы» чаще всего оказывались больными шизофренией. При этом он приводил имена зачинателей новых направлений в искусстве[1].

В целом же нет оснований однозначно связывать наличие таланта или гениальности с психическим заболеванием. Слишком велико число выдающихся и психически здоровых мыслителей. Но если мы считаем, что научное или художественное открытие связано с новым, оригинальным взглядом на известные явления, то почему не согласиться с тем, что в некоторых случаях необычность ассоциаций душевнобольного человека может стать предпосылкой или основой такого открытия?

Проявления таланта в детском возрасте принято обозначать термином «одаренность». Общую характеристику одаренных детей составил Н. С. Лейтес[2]. У них наряду с достижениями своего возраста имеются достоинства последующего возраста, благодаря чему их умственная активность и вызывает удивление. Первая особенность

---

[1] Цит. по: *Сиротина И. Е.* Гений и безумие: из истории идеи // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 1.

[2] См.: Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. — М., 1982.

личности одаренного ребенка — это склонность к активной умственной деятельности, понимаемая как стремление ею заниматься, расположенность к соответствующим умственным усилиям. Это пристрастие может уже на ранних ступенях развития отчетливо дифференцироваться, поэтому среди выдающихся детей можно встретить выраженных «математиков», «биологов», «лингвистов» и т.д. К собственно умственным особенностям одаренных детей относят их повышенную способность к сосредоточению внимания, быстроту мыслительных процессов, повышенные возможности анализа и обобщения, высокую продуктивность умственной деятельности. У многих из них заметна «творческая жилка», которая выражается в сочинении «научных трудов», написании «учебников» и др.

Может возникнуть вопрос, что в этом случае первично: ускоренный темп развития вызывает умственную активность или сама склонность к деятельности убыстряет развитие? Однозначного ответа нет — не следует противопоставлять причину и следствие, они могут меняться местами и выступать совместно.

Человеческие способности имеют общественно-историческое происхождение, это всегда способности к деятельности. Как мы уже говорили, они и формируются в деятельности. Поэтому есть все основания для отвержения теорий о наследственности или врожденности способностей. Однако данное обстоятельство не должно вести к отрицанию природных (индивидных) свойств организма, благоприятствующих (или не благоприятствующих) развитию способностей. Наличие этих свойств уже давно отражается в понятии «задатки». ***Задатки** — это анатомо-физиологические (морфологические и функциональные) особенности мозга, органов чувств, телесной конституции, составляющие природные условия развития способностей.*

В главе, посвященной темпераменту, мы фактически уже показали, что в качестве таковых могут выступать *свойства нервной системы*. От них и их сочетания зависят скорость образования временных нервных связей, их прочность, легкость дифференцировок, устойчивость сосредоточенного внимания, умственная работоспособность и др. Такого рода особенности организма могут от природы содействовать освоению одной профессии и затруднять приобретение другой. К числу задатков мы вправе отнести *особенности строения и функционирования анализаторов*, например исключительно высокую чувствительность обонятельного анализатора у некоего человека как фактор, благоприятствующий развитию у него способностей парфюмера. Что же касается *телесной конституции* человека, то она, в качестве задатка, может оказать существенное влияние на развитие, например, спортивных способностей. Учитель физкультуры вряд ли будет советовать мускулистому низкорослому юноше спортивную карьеру баскетболиста, ибо успех ждет его совсем в других видах физической культуры.

Выступая в качестве условия развития способностей, задатки не предопределяют их развитие. Е.А. Климов замечает, что «природа (организм) не может знать, что затеют общество и цивилизация»[1]. Имея в виду высокую чувствительность обонятельного анализатора в качестве задатка, А.В. Петровский пишет: «Строением мозга не предусмотрено, какие специальности и профессии, связанные с изощренными обонятельными ощущениями, исторически сложатся в человеческом обществе»[2]. В этом смысле задатки многозначны (иногда говорят «безлики»), они могут стать условием развития различных способностей.

Хотя сравнительная роль задатков и процесса приобщения к деятельности может быть различной (сравним, например, освоение логических форм мышления и вокального искусства), можно утверждать, что, как правило, именно пристрастное включение человека в тот или иной вид деятельности становится решающим фактором развития способностей. Есть немало примеров, свидетельствующих о том, что у выдающихся людей не очень-то хорошо обстояло дело с соответствующими задатками. В то же время известна печальная судьба многих вундеркиндов (чудо-детей), обнаруживших свою одаренность в детстве, но не реализовавших природных предпосылок в силу неблагоприятных условий воспитания. Можно привести много примеров в пользу того, что «люди, чья талантливость в глазах всего человечества была бесспорной, всегда — без исключения — титаны труда»[3].

Современные данные по проблеме наследственности подтверждают вывод (А.Р. Лурия), что влияние генетических факторов на разных возрастных этапах применительно к одной и той же психической функции различно. Есть, в частности, информация о резком уменьшении влияния генетических факторов на когнитивное (познавательное) развитие детей в связи с началом школьного обучения и возрастания влияния в этот период факторов систематической среды[4]. Значит, само включение человека в деятельность может оказывать влияние на реализацию природных предпосылок развития. (Задачи 116, 117.)

16.2. Диагностика уровня развития способностей

Под влиянием необходимости определения пригодности людей к конкретным видам трудовой деятельности в конце XIX —

---

[1] *Климов Е.А.* Педагогический труд: психологические составляющие. — М., 2004. — С. 47.

[2] Общая психология / под ред. А.В. Петровского. — М., 1986. — С. 455.

[3] Там же. — С. 453.

[4] См.: *Малых С.Б.* Проблема наследственности в современных психологических исследованиях // Вопросы психологии. — 2004. — № 3.

начале XX в. появились тесты, предназначенные для количественной оценки способностей. Основатель первой во Франции лаборатории экспериментальной психологии А. Бине (1857—1911) совместно с психологом Т. Симоном (1873—1961) разработали тест исследования интеллекта для разделения детей на нормальных и слабоумных, а также дифференциации нормальных детей по уровням развития (1908). Профессор Гамбургского университета В. Штерн (1871—1938) ввел понятие коэффициента интеллекта (IQ).

Тесты умственной одаренности для детей представляют собой ряд вопросов, заданий или задач, успешность решения которых выражается в некоторой сумме баллов. Одно из заданий, например, заключается в том, что испытуемому предлагается из пяти слов выбрать одно, наиболее непохожее на все остальные: «красный, зеленый, голубой, мокрый, желтый». Задания могут быть не только словесные (вербальные), но и касающиеся пространственных отношений, комбинирования фигур и т.д.

Подсчет баллов, набранных испытуемым по всему тесту, дает возможность определить коэффициент умственной одаренности. Если, например, средняя сумма баллов для детей 11,5 лет должна быть близкой к 120 (статистическая норма), а эту сумму набрал ребенок 10,5 лет, то коэффициент его умственной одаренности IQ равен: $(11,5 \times 100) : 10,5 = 109,5$. Если такой же результат (120 баллов) оказался у ребенка 14 лет, то его IQ по аналогичному подсчету равен 82,1.

Данный способ выявления интеллектуальных способностей детей, однако, вызывал критику. Нередко обнаруживалось, что выполнение заданий, включенных в тест, фактически требовало применения знаний, умений и навыков. Тогда получалось, что фактически тест не валиден, т.е. не измеряет того, для чего он предназначен. Конкретный пример, показывающий, как это может происходить, приведен в разд. 3.3. Данное обстоятельство приводило к тому, что, критикуя тесты, авторы фактически критиковали недостатки в их составлении.

Заостряя внимание на факте, что умственное развитие ребенка происходит не само собой, а в процессе обучения, т.е. в общении со взрослыми людьми, Л.С. Выготский ввел понятие о *зоне ближайшего развития* (ЗБР) ребенка. Она относится к расхождению между его *уровнем актуального развития*, который определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно (традиционные тесты сориентированы именно на этот уровень) и уровнем развития, которого ребенок может достигнуть под руководством взрослого или в сотрудничестве со сверстниками. ЗБР — это пространство становления интеллектуальных процессов, которые сначала складываются в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внут-

ренним, собственным достоянием ребенка (вспомним определение интериоризации).

С понятием о ЗБР связано представление о *ведущей роли обучения* в умственном развитии детей. Л.С.Выготский подчеркивал, что обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Правильно организованное обучение активизирует умственное развитие, вызывает к жизни процессы развития, которые вне обучения были бы невозможны. Позднее развернулись исследования, направленные на выявление конкретных условий, при которых обучение становится развивающим, а также разрабатывались способы диагностики умственного развития, относящегося к ЗБР, т.е. диагностики *обучаемости* школьников.

Один из таких способов имел характер обучающего эксперимента. Исследователь ставил учащихся перед необходимостью сформулировать новую для себя закономерность на основе решения последовательности частных задач. Помощь оказывалась только тем учащимся, кто после решения некоторого количества задач не формулировал закономерности. Само предъявление задач, как и помощь после решения некоторого их количества, — это соответствующие понятию о ЗБР действия взрослого, помогающие школьнику сформулировать закономерность[1].

Представим, что одни школьники формулируют закономерность после решения 2—3 задач, другие — после решения 6 задач, третьи — лишь после оказания помощи. Такие индивидуальные различия и рассматривались как выражение различного уровня обучаемости, которая обусловливалась не знаниями и умениями, а качеством мыслительных процессов, прежде всего — действий обобщения и абстрагирования.

Возвращаясь к традиционным тестам, заметим, что их целесообразно использовать там, где нет возможности проследить динамику успехов каждого ребенка в условиях, близких к описанным. Здесь утвердилось положение, в соответствии с которым качество теста определяется научной состоятельностью его обоснований, в том числе его валидностью и надежностью.

Результаты тестирования испытуемых сравниваются между собой на основе некоторой статистической нормы. Если хотят выяснить, хорош ли тест, то сравнивают результаты тестирования с показателями соответствующей деятельности. Однако тест можно заранее строить так, чтобы он ориентировался на конкретную деятельность, т.е. используются *критериально-ориентированные тесты*. Если речь идет о разработке теста умственного развития, то специально анализируется состав умственных действий, который необходим учащемуся для освоения некоторой предметной обла-

---

[1] См.: *Калмыкова З.И.* К вопросу о методах диагностики обучаемости школьников // Вопросы психологии — 1968. — № 6.

сти[1]. Выявленная совокупность умственных действий и есть основа для создания критериально-ориентированного теста. (Задачи 118, 119.)

16.3. Развитие способностей

Обучение может быть *репродуктивным*, основанным на воспроизведении учащимися знаний и образцов действий, задаваемых учителем, *объяснительно-иллюстративным*, которое является более осмысленным, но не вносит достаточного вклада в развитие способностей детей. Во второй половине XX в. активизировались поиски способов обучения, преодолевающих ограниченность названных типов взаимодействия педагогов и школьников. Умственному развитию учащихся способствовали труды отечественных психологов в области *программированного обучения* (А. И. Раев, Л. А. Регуш и др.), *планомерного* (*поэтапного*) *формирования умственных действий* (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), *проблемного обучения* (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов). Концепция учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова включила в себя анализ структуры учебного труда, характеристику основных учебных действий, пути обучения учащихся теоретическому мышлению. Продолжают изучаться способы развития творческого мышления учащихся средних и старших классов средствами конкретных учебных предметов (А. З. Рахимов и сотрудники).

Названные направления выявляют резервы умственного развития учащихся. Так, теория планомерного (поэтапного) формирования умственных действий выявляет условия развития интеллектуальных способностей школьников. Что касается проблемного обучения, то тут основополагающая идея иная — имитация в структуре обучения творческих процессов, характерных для науки и других форм общественного сознания. Знание, добытое учащимся в разрешении учебной проблемы, несет в себе опыт творческого поиска и поэтому оказывается более применимым в новых условиях. Наряду с этим само участие в поиске есть развитие собственно творческих способностей.

В каждом из направлений по-своему решается вопрос о мотивации учебной деятельности учащихся, тесно связанный с развитием способностей. В одном случае это особый этап в составе обучения, в другом речь идет о мотивационном потенциале самого способа организации познавательной активности школьников. В этом аспекте особое значение приобретают использование резервов совместной учебной деятельности (В. Я. Ляудис, В. В. Руб-

[1] См.: *Гуревич К. М., Горбачева Е. И.* Умственное развитие школьника: критерии и нормативы. — М., 1992.

цов, Г.А.Цукерман и др.), а также ориентация на субъективный опыт учащихся (И.С.Якиманская).

Резерв развития способностей усматривается в понимании детства, в том числе и дошкольного, как формообразующего начала. В психическом развитии ребенка важно не само по себе присвоение общечеловеческого опыта, а его *проблематизация*. Ведь «ребенок заново конструирует новые смысловые органы деятельности (детское словотворчество, создание образов-перевертышей, игры-драматизации и т.д.). При этом он инициативно расширяет границы своего индивидуального опыта — границы той локальной зоны ближайшего развития, которые непосредственно намечает взрослый»[1]. Теоретическое представление о психическом развитии ребенка как творческом процессе (не только интериоризации, но и экстериоризации) ведет к поиску новых путей проектирования развивающего дошкольного образования.

Тезис о том, что с возрастом личность сама может оказывать все большее влияние на собственное развитие, относится и к способностям: «Личность выступает “инстанцией”, которая устанавливает, обеспечивает соответствие своих способностей деятельности; именно личность отвечает за полную реализацию своих способностей в деятельности, выбор адекватного способностям вида деятельности, оптимальное сочетание разных ее видов и т.п., а также за поиск и создание необходимых условий для реализации своих способностей»[2].

Нужны, однако, реальные условия, чтобы указанный тезис в возможно большей степени реализовался в действительности. Способом «расширения возможностей развития личности на ее жизненном пути» выступает вариативное образование[3]. Оно открывает путь к участию личности в конструировании собственного образования в соответствии со своими предпочтениями и склонностями. Такое образование, определенно повышая уровень мотивации учения, создает лучшие условия для превращения образования в фактор развития общества.

Таким образом, выясняется, что развитие способностей зависит от методов обучения, от того, насколько эти методы сориентированы на развитие мышления учащегося, насколько они вызывают у него пристрастное отношение к учебной деятельности, насколько они в целом обращены к личности молодого человека. Не меньшее значение имеет вопрос о том, в какой образовательной системе реализуется тот или иной метод. (Задача 120.)

---

[1] *Кудрявцев В.Т.* Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция института) // Вопросы психологии. — 2001. — № 2. — С. 13.

[2] *Артемьева Т.И.* Проблема способностей: личностный аспект // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 3. — С. 50.

[3] *Асмолов А.Г.* XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. — 1999. — № 1.

Задачи

Задача 116. В чем, по вашему мнению, причина описанного ниже результата?

Когда учитель получил предложение рекомендовать для участия в районной математической олимпиаде двух школьников, его выбор довольно быстро остановился на двух учениках, которые лучше других и приблизительно с равной успешностью решали задачи. Один из них занял второе место, а другой почти не справился с заданиями, чему педагог очень удивился.

Задача 117. Определенное распространение получила практика оценки сравнительной роли задатков — с одной стороны, и среды, обучения, воспитания — с другой. Можно ли считать приведенные ниже сопоставления корректными с современной точки зрения?

Известный английский ученый Г. Айзенк, отвечая на вопросы «Литературной газеты» в 1975 г., огласил вывод, в соответствии с которым умственное развитие человека приблизительно на 80 % обусловлено генетическими причинами и только на 20 % — окружающей средой. Это мнение вызвало возражения отечественных психологов, усмотревших в нем явную недооценку образования и воспитания в формировании умственных способностей человека. Возражения подкреплялись данными о том, что по ориентировочным подсчетам способности лишь на 25 % определяются наследственностью, а остальное приходится на социальные факторы, на воспитание в самом широком смысле.

Задача 118. Какие из приведенных ниже суждений о тестах и тестовом методе изучения умственного развития (или интеллекта) можно признать правильными? Прокомментируйте ошибочные суждения.

1. Тест всегда должен быть сориентирован на опыт определенной социальной группы.

2. При составлении теста для диагностики умственных способностей надо использовать задания, процесс выполнения которых был бы в возможно большей степени «очищен» от использования испытуемыми ранее приобретенных знаний и умений.

3. Тест, процесс выполнения которого был бы полностью «очищен» от использования испытуемым знаний и умений, создать невозможно.

4. Тест умственного развития должен составляться исходя из того, что «критерием ума» является скорость умственных процессов, скорость решения интеллектуальных задач.

5. С помощью хорошего теста всегда можно определить, что в человеческой психике от генов, а что от среды.

6. Зарубежные тесты умственных способностей должны быть адаптированы к условиям нашей культуры.

7. Тестовый метод изучения способностей позволяет в короткий срок получить ценные сведения о большом количестве людей. В этом отношении он превосходит другие методы исследования.

8. Метод тестов вообще не является достаточно эффективным методом изучения способностей, поэтому он должен обязательно сочетаться с другими методами.

Задача 119. Можно ли обнаружить различия между указанными ниже тестовыми заданиями, сгруппировать их, дать название каждой группе?

Речь идет о заданиях на: 1) логическое мышление, 2) выдвижение новых идей, 3) обобщение и абстрагирование (например, вычеркнуть одно лишнее слово из пяти предъявленных), 4) классификацию материала, 5) чувствительность к проблемам, умение их обнаруживать, 6) сосредоточение внимания, 7) нахождение нетрадиционных способов решения задач, 8) сохранение в памяти усвоенного.

Задача 120. Попытайтесь соотнести между собой процессы формирования характера и развития способностей. Вероятно, в этих процессах обнаружится нечто общее?

Подсказки к задачам

Задача 116. Вероятно, многое зависит от характера заданий, которые предлагались учащимся на олимпиаде.

Задача 117. Задумаемся, корректно ли вообще сравнивать в целом роль задатков и средовых влияний в процентах?

Задача 118. Правильными можно признать суждения 1, 2, 3, 6, 7. Остается дать комментарии относительно остальных суждений.

Задача 119. Что если сгруппировать задания так: первая группа — 1, 3, 4, 6, 8; вторая группа — 2, 5, 7?

Задача 120. В обоих случаях речь идет о совокупности индивидуальных особенностей, свойств, качеств личности, складывающихся в ее развитии на основе некоторых природных данных. Это положение, однако, нуждается в дальнейшей конкретизации.

Предлагаемые решения

Задача 116. Удивляться тут нечему. Скорее всего, задания, которые предлагались школьникам, требовали не только применения ранее усвоенных знаний и умений, но и математических способностей, которые оказались у ребят разными.

Задача 117. В разд. 16.1 говорилось, что влияние генетических факторов на разных этапах онтогенеза различно. Эта информация может быть дополнена тем, что одни и те же условия среды действуют по-разному на разные генотипы (К.М.Гуревич, И.В.Равич-Щербо). Поэтому факторы, идущие от генов и среды, никогда не выступают в качестве двух слагаемых. Значит, на вопрос задачи надо дать отрицательный ответ.

Задача 118. К суждению 4: скорость решения проблем — лишь один из «критериев ума». История знает много выдающихся мыслителей (Ч.Дарвин, А.Эйнштейн, Н.Бор...), не отличавшихся высоким темпом мышления. Опровержение суждению 5 мы фактически получили в решении предыдущей задачи. К суждению 8: научно обоснованный тест — эффективное средство изучения умственных способностей. Что касается сочетания метода тестов с другими методами, то в зависимости от конкретных обстоятельств это требование может быть отнесено к любому методу.

Задача 119. Задания первой группы включаются в тесты интеллектуальных способностей, второй — в тесты творческих способностей (креативности).

Задача 120. Включаясь в различные виды деятельности, человек развивает свои способности, но происходит и другой процесс — генерализация, стереотипизация побуждений (мотивов), что, по С.Л. Рубинштейну, представляет собой формирование характера (см. разд. 15.3). Так, педагог, широко использующий в работе с учащимися проблемный метод обучения, несомненно, содействует развитию их творческих способностей. Но имеют значение и те мотивы, под влиянием которых отдельные учащиеся включаются в совместный поиск (в одних случаях — желание сотрудничать, в других — выделиться, произвести впечатление). Это уже процесс формирования характера. Наряду с этим стоит обратить внимание на факт, что природной основой характера являются свойства нервной системы, производный от них темперамент, а аналогичной основой способностей — задатки. А ведь в качестве задатков могут выступать и свойства нервной системы.

Рекомендуемая литература

Артемьева Т.И. Проблема способностей: личностный аспект // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 3.

Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьника: критерии и нормативы. — М., 1992.

ПЕРСОНАЛИИ[1]

Адлер (Adler) Альфред (1870—1937) — австрийский психолог. В начале своей научной деятельности был последователем З. Фрейда, потом, протестуя против билогизма его учения, создал свой вариант психоанализа — индивидуальную психологию. Согласно Адлеру, индивид — целенаправленное и социальное существо. Основным фактором развития личности является конфликт между комплексом неполноценности, переживаемым ребенком в сопоставлении себя со взрослыми людьми, и производным от комплекса стремлением к превосходству. В связи с этим главная задача воспитания заключается в нейтрализации чувства неполноценности путем направления компенсации в полезное для общества русло. В соответствии с положениями индивидуальной психологии недостаточное развитие социального интереса — причина развития неврозов, преступности, наркомании и др.

В детстве Адлер был очень болезненным мальчиком, однако благодаря прежде всего своей собственной активности, стал выдающимся ученым, общительным человеком с развитым чувством юмора, завсегдатаем известных венских кофеен. Возможно, что именно в его личном опыте лежат истоки некоторых положений его психологической теории.

Бехтерев Владимир Михайлович (1857—1927) — русский невропатолог, психиатр, физиолог, психолог. Создатель первой в России лаборатории экспериментальной психологии при Казанском университете (1885). Психологические исследования В. М. Бехтерева тесно связаны с его патопсихологическими и психиатрическими работами. Он стремился построить естественно-научное психологическое учение, основанное на объективных методах исследования. Психологию трактовал как науку о поведении — совокупности врожденных и приобретенных «сочетательных рефлексов» (аналогичных условным рефлексам И. П. Павлова), поэтому его воззрения считаются близкими теории бихевиоризма. С этим согласуется его понимание воспитания как создания «привычек в сфере физической, нравственной и умственной». Специальные опыты, проведенные В. М. Бехтеревым по проблеме телепатии (передачи мыслей на расстоянии), дали отрицательные результаты.

---

[1] В составлении справок об ученых использованы источники, приведенные в списке литературы: Психологический словарь, Российская педагогическая энциклопедия, Философский энциклопедический словарь, С. С. Степанов. Психология в лицах, Illustrierte Geschichte der Psychologie.

Бине (Binet) Альфред (1857—1911) — французский психолог, создатель первой во Франции лаборатории экспериментальной психологии (1889). Исследовал психическое развитие человека, способности, индивидуальные различия между людьми. Наибольшую известность получили труды А. Бине в области создания тестов интеллектуального развития, сделавшие его одним из основателей тестологии. Ввел в понятийный аппарат данной науки понятие умственного возраста, отличного от хронологического (паспортного) в 1911 г. На основе соотношения этих возрастов В. Штерн предложил измерять коэффициент интеллектуальности (IQ). Для отбора умственно отсталых детей в специальные школы А. Бине разработал шкалу развития интеллекта, в основе которой лежит идея различения данных возрастов. Вместе с Т. Симоном разработал первый психометроический тест интеллекта.

А. Бине полагал, что уровень умственного развития ребенка зависит от генетических факторов и не зависит от обучения.

Вертгеймер (Wertheimer) Макс (1880—1943) — немецкий психолог, один из основателей гештальтпсихологии, открыл феномен кажущегося движения («фи-феномен», благодаря которому мы можем смотреть кинофильмы). С экспериментальным исследованием этого явления связывается появление гештальтпсихологии как научного направления, в частности формулировка принципа целостности в понимании психических явлений. М. Вертгеймер известен также своими работами в области творческого мышления с акцентированием внимания на его процессе. Вместе со своим младшим коллегой К. Дункером впервые использовал в этих исследованиях метод «рассуждения вслух». Данные изыскания обусловили его интерес к педагогическим проблемам, а также убеждение в том, что образование должно быть подлинно развивающим. Осуществлял также психологические разработки «детектора лжи».

Вундт (Wundt) Вильгельм Максимилиан (1832—1920). Немецкий психолог, физиолог, философ и языковед. В. Вундт внедрил в психологию экспериментальный метод изучения психических явлений, который сыграл решающую роль в ее становлении как самостоятельной науки. Рождение психологии связывают с 1879 г., когда под руководством В. Вундта в г. Лейпциге была открыта первая в мире психологическая лаборатория, превратившаяся вскоре в психологический институт — международный центр, сформировавший поколение психологов-экспериментаторов. Метод лабораторного эксперимента предполагал расчленение предмета исследования — сознания — на элементы и выявление закономерных связей между ними. В качестве таких элементов выступили доступные интроспекции (самонаблюдению) испытуемого — ощущения, образы и чувства.

В. Вундт вел скромную, упорядоченную и размеренную жизнь. Будучи весьма популярным лектором, не любил публичных выступлений, например, на конгрессах. О нем сказано: «История жизни Вундта — это история его научных работ». В. Вундт сам финансировал психологический институт до 1884 г., пока не произошло его государственное признание и официальное включение в состав университета.

Выготский Лев Семенович (1896—1934) — отечественный психолог. Создал культурно-историческую теорию развития психики человека, согласно которой содержание человеческого сознания развивается в процессе интериоризации его социальной активности и имеет знаковую природу. Сформулировал общий генетический закон развития человека, проблему возраста, разработал понятие о зоне ближайшего развития.

Выготский бесспорно занимает исключительное место в истории отечественной психологии. «Именно он заложил те основы, которые стали исходными для ее дальнейшего развития и во многом определили ее современное состояние... Нет почти ни одной области психологических знаний, в которую Л. С. Выготский не внес бы важного вклада. Психология искусства, общая психология, детская и педагогическая психология, психология аномальных детей, пато- и нейропсихология — во все эти области он внес новую струю» , — так писал о нем журнал «Вопросы психологии». Трудно поверить что эти слова относятся к человеку, не прожившему и 38 лет, посвятившему психологии немногим более десяти лет своей короткой жизни, отягощенной болезнью, невзгодами, травлей.

Гегель (Hegel) Георг Вильгельм Фридрих (1770—1831) — выдающийся представитель немецкой классической философии и автор психологической теории, центральная задача которой, как полагал Г. Гегель, — разработка процессов становления сознания человека, формирования его личности. Развитие психики он описал как закономерный процесс восхождения от элементарной человеческой способности ощущения к сложнейшему акту мышления. Психика — «духовная работа» человека, включающая в себя «сознательные» и «мыслительные» механизмы. Усматривая в социальности основу человеческой целостности, Г. Гегель полагал, что именно мышление, как высшая психическая способность, гарантирует целостность развития человеческого *Я*. Противоречие между овладением истиной и заблуждением на пути к ней — одно из главных в познании и обучении. Г. Гегель писал о «самоделании» человека как его приобщении к социуму и культуре.

Историческая заслуга Г. Гегеля в контексте педагогической психологии заключается в отстаивании им идеи о самопорождении человека в процессе его собственной деятельности. Необходимой основой всякого воспитания (он довольно долго был директором гимназии в г. Нюрнберге) считал формирование у молодого человека чувства собственного достоинства. Поэтому дисциплина должна не подавлять собственное *Я* ребенка, а поддерживать и развивать пробуждающуюся способность к рефлексии.

Дильтей (Dilthey) Вильгельм (1833—1911) — немецкий философ, психолог, историк культуры. Сформулировал идею о существовании двух психологических наук. Одну из них, которая стремится к выявлению общих закономерностей душевной жизни, В. Дильтей назвал объясняющей. Эта психология по своей методологии сближается с естественными науками. Другая психология, которую он считал необходимым создать, — описательная. Она должна заниматься описанием (пониманием) душевной жизни человека в ее целостности, уникальности. Тут методом постижения человека выступает «вживание», «сопереживание», «вчувствова-

ние». Эта понимающая психология вместе с этикой должны составить научную основу педагогики.

В. Дильтей считал полноценным только то знание, которое не просто зафиксировано в памяти, а открыто учеником для себя и поэтому может быть применено в новых обстоятельствах. Цель педагога — создать условия для такого открытия. В. Дильтей сравнивал настоящего учителя с талантливым художником.

Кант (Kant) Иммануил (1724—1804) — родоначальник немецкой классической философии, высказавший ряд идей, ценных для психологии и педагогики. Исходной предпосылкой этики И. Канта оказалось сложившееся под влиянием Ж. Ж. Руссо убеждение в том, что всякая личность — самоцель, что она не должна рассматриваться как средство достижения других целей, даже если они направлены на всеобщее благо. Интересны мысли И. Канта о моральной оценке человеческих действий: действие морально лишь в том случае, если при его совершении воля руководствуется нравственным законом; если же действие соответствует этому закону, но мотивом выступает какая-либо чувственная склонность, то это действие не морально, а только легально. И. Кант исходил из идеи воспитуемости человека: образование и воспитание — средства выведения его из природного состояния, приобщения к свободе и превращения в моральное существо.

И. Кант систематизировал и уточнял психологические характеристики темпераментов, идущие от Гиппократа, ввел понятие о темпераментах чувства и воли.

Кёлер (Köhler) Вольфганг (1887—1967) — немецкий психолог, один из создателей гештальтпсихологии. Работая в начале XX в. на одном из Канарских островов (Тенерифе), исследовал процессы решения задач человекообразными обезьянами.

В. Кёлер принадлежит к числу ученых, которые открыто выступали против преследования людей нацистами. В 1935 г. эмигрировал в США, где продолжил исследования по проблеме электрофизиологических основ образования гештальтов в сознании.

Левин (Lewin) Курт (1890—1947) — немецко-американский психолог. В германский период своего творчества разрабатывал (в контексте гештальтпсихологии) идею целостного подхода к анализу человеческой активности. Создал ряд интереснейших методик экспериментального изучения потребностно-мотивационной сферы личности, а также воли и аффекта. Под его руководством проведены исследования, посвященные забыванию завершенных и незавершенных действий и намерений, фрустрации, «психическому пресыщению», уровню притязаний. В 1933 г., когда К. Левин проездом из Японии остановился в Москве, А. Р. Лурия уговаривал его не возвращаться в нацистскую Германию, а остаться в СССР. Левин внял совету лишь отчасти, направившись в США. В американский период своей жизни он осуществлял изучение психологии групп людей (групповой динамики), уделяя особое внимание проблемам «группового стандарта», группового решения и типам лидерства. К. Левин считается

одним из основателей экспериментального исследования психологии групп.

Леонтьев Алексей Николаевич (1903—1979) — автор теоретически и экспериментально разработанного варианта деятельностного подхода в психологии. В конце 20-х гг. прошлого столетия в сотрудничестве с Л. С. Выготским провел исследования памяти на основе идей культурно-исторической концепции. Труды А. Н. Леонтьева посвящены проблемам возникновения и развития психики животных, развития сознания в антропогенезе в связи с трудовой коллективной деятельностью человека, становлению и развитию психики в онтогенезе и др. Главное его научное достижение — разработка общепсихологической теории деятельности. Выдвинул положение о прижизненном формировании функциональных мозговых систем, составляющих физиологическую основу специфически человеческих способностей.

А. Н. Леонтьев исследовал также роль предметной деятельности в психическом развитии ребенка, оптимальные способы ее организации человеком. Разрабатывал вопросы психологии детской игры, психологические проблемы сознательности учения, изучал формирование у человека нравственных качеств. Сформулировал положение о том, что ведущая в том или ином возрасте деятельность играет определяющую роль в развитии психики ребенка.

Лурия Александр Романович (1902—1977) — российский психолог, основоположник отечественной нейропсихологии. В молодости считал психологию скучной наукой и был уверен, что никогда ею заниматься не будет. Отношение к психологии изменилось после знакомства с трудами З. Фрейда, под влиянием которых он организовал Казанский психоаналитический кружок. Будучи соратником Л. С. Выготского, А. Р. Лурия экспериментально доказывал справедливость положения об общественно-исторической обусловленности высших психических функций. В годы Великой Отечественной войны А. Р. Лурия возглавлял реабилитационный госпиталь на Южном Урале. Исследовал мозговые процессы у больных с локальными поражениями мозга, работал над методами восстановления психических функций.

А. Р. Лурия — автор учения о системной и динамической локализации высших психических функций, которое рассматривается как выдающийся вклад в развитие знаний о соотношении мозга и психики. Его заслугой являются также развитие общей, исторической, детской психологии, дефектологии и психофизиологии.

Маслоу (Maslow) Абрахам Гарольд (1908—1970) — американский психолог, один из основателей гуманистической психологии. Наибольшую известность принесла ему иерархическая модель потребностей. Эта модель венчается высшим уровнем — потребностью в самоактуализации, т. е. в осуществлении своих способностей и талантов, творческих потенций. Введение понятия о самоактуализации переносит центр анализа в психологии личности на полноценно реализующую себя личность. Теория А. Маслоу послужила одним из источников гуманистического воспитания. Главная задача педагогики, полагал он — «помочь человеку обнаружить в себе то, что в нем уже заложено», этим тезисом, однако, игнори-

руется положение о собственно развивающем потенциале педагогических воздействий.

В последние годы жизни А. Маслоу занимался созданием новой психологии — психологии бытия самоактуализирующейся личности, которая, по его мнению, является идеалом развития любого человека.

Павлов Иван Петрович (1849—1936) — физиолог, создатель учения о высшей нервной деятельности. Основное понятие этого учения — «условный рефлекс», оно позволило объяснить приобретение организмом новых форм поведения (научение) и оказало значительное влияние на мировую психологическую мысль. Работами И. П. Павлова и его научной школы были экспериментально установлены правила образования условного рефлекса и выявлена лежащая в его основе динамика нервных процессов (возбуждение, торможение, иррадация, концентрация, взаимная индукция и др.). И. П. Павлов выдвинул учение об анализаторах как целостных органах, обеспечивающих вычленение во внешней среде значимых для организма раздражителей, он автор учения о двух сигнальных системах. Благодаря слову как «сигналу сигналов» мозг может отражать действительность в обобщенной форме.

Понятие о типах нервной системы И. П. Павлов соотнес с четырьмя типами темперамента, по Гиппократу. Развитие знаний о темпераменте на этой основе, продолженное трудами Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына, В. С. Мерлина, имело большое психолого-педагогическое значение, например, в плане культивирования индивидуального подхода к учащимся.

Роджерс (Rogers) Карл (1902—1987) — американский психолог, один из лидеров гуманистической психологии. Разработал так называемый недирективный, или центрированный на клиенте, метод психотерапии, в основу которого легли его теоретические представления о механизмах формирования личности. Центральной для К. Роджерса стала категория самооценки, особое значение он придавал ситуациям межличностного общения, эмпатии — способности к сопереживанию и сочувствию в этих ситуациях.

Самоактуализация личности, по К. Роджерсу, хотя и «запрограммирована» изнутри, нуждается в оптимальных внешних условиях. Создание благоприятной межличностной атмосферы способствует повышению самооценки ребенка, раскрытию творческого потенциала его личности. Заслуживает внимания установка К. Роджерса на включение в педагогическую практику психотерапевтических приемов оптимизации общения. Интересна его работа «Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем».

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889—1960) — отечественный психолог и философ, один из создателей деятельностного подхода в психологии. В докторской диссертации, защищенной в г. Марбурге (Германия), заложил основной принцип своих дальнейших научных изысканий — использование философских методов в конкретных общественных, в том числе психолого-педагогических науках. В 50-х гг. прошлого века пострадал в ходе кампании борьбы с космополитизмом. Труды Р. Л. Рубинштейна были подвергнуты тенденциозной критике, изъяты из библиотек, а сам

автор отстранен от всех должностей. Создал оригинальную философско-психологическую концепцию человека, разработал систему психологии на основе принципа единства сознания и деятельности, заострил внимание на факте, что личность не просто проявляется в деятельности, но в ней и формируется. По С. Л. Рубинштейну, «единицей деятельности» является действие. Практическое действие — первичная форма мышления. «Единица поведения» — поступок, если в действии главным становится отношение к моральным нормам. Другой сформулированный им принцип — принцип детерминизма: внешние причины, влияния (в том числе педагогические) действуют на человека через внутренние условия, составляющие основание развития.

Созданная С. Л. Рубинштейном и последователями теория мышления как процесса стала методологической основой исследований закономерностей умственного развития, помогла обоснованию и внедрению проблемного обучения.

Скиннер (Skinner) Беррес Фредерик (1904—1990) — американский психолог, автор концепции «оперантного бихевиоризма». Исследовал новый по отношению к школе И. П. Павлова путь образования условных рефлексов, заключающийся в подкреплении не стимула, а спонтанно возникшей у животного реакции (случайного движения в нужном направлении). Вариант научения, по Б. Скиннеру, — «последовательное наведение на нужную реакцию». Он разработал оригинальные методики научения животных на базе схемы оперантного рефлекса. Идеи Б. Скиннера легли в основу одной из разновидностей программированного обучения школьников. Вместе с тем его проекты переустройства общества путем манипулирования поведением людей на основе «оперантного обусловливания» вызвали жесткую критику ученых.

Уотсон (Watson) Джон Бродес (1878—1958) — американский психолог, основатель бихевиоризма, нового направления в психологии, которое рассматривалось как противовес интроспективной психологии (В. Вундт и последователи). Основываясь преимущественно на экспериментальных материалах исследования активности животных, провозгласил поведение предметом психологии. Поведение — это система видимых и скрытых моторных реакций, это то, что (в отличие от явлений сознания) можно наблюдать, регистрировать, измерять. Призывая отказаться от рассуждений о внутреннем мире человека, Дж. Уотсон считал целью психологии «предсказание поведения и контроль за ним». Включение поведения в состав предмета исследования психологии, развитие экспериментальной культуры в области психологии — бесспорные заслуги классического бихевиоризма. Однако факт выведения явлений внутренней психической жизни за пределы научного анализа, дало основание оппонентам назвать бихевиоризм «психологией без психики».

Дж. Уотсон пользовался огромной популярностью среди студентов. Они посвятили ему выпускной альбом и объявили самым красивым профессором, что можно рассматривать как уникальный знак отличия.

Фрейд (Freud) Зигмунд (1856—1939) — австрийский психолог, психиатр и невропатолог, создатель психоанализа. Исходя из того что причи-

нами неврозов у многих пациентов были различные сексуальные проблемы, поставил развитие сексуальности человека в центр его психического развития. Впервые осуществил целостный подход к изучению личности. Согласно З. Фрейду, структура личности состоит из трех инстанций: *Оно*, *Я* и *Сверх-Я*. Биологические влечения *Оно*, требующие удовлетворения, наталкиваются на требования *Сверх-Я*, содержанием которого являются интериоризованные в ходе социализации индивида социальные ценности и нормы поведения. Конфликт разрешается инстанцией *Я*, вырабатывающей ради приспособления к действительности механизмы психологической защиты (вытеснение, проекция, сублимация и др.). Если защита оказывается неэффективной, возникает невроз. Лечение невроза предполагает доведение до сознания пациента истинных причин его болезненных состояний и переживаний, которые и выявляются в процессе психоанализа.

З. Фрейд был мужественным человеком. Упорно занимался научной деятельностью и одновременно героически переносил в связи с раком нёба одну операцию за другой. Самоотверженно помогала ему дочь Анна, также известный психоаналитик.

Юнг (Jung) Карл Густав (1875—1961) — швейцарский психолог и психиатр. Известность К. Юнгу принес метод свободных ассоциаций, который впоследствии стал важнейшим инструментом практического психоанализа. Занимал одно из ведущих мест в психоаналитическом движении, однако в 1911 г. у него появились серьезные разногласия с З. Фрейдом, центральным пунктом этих разногласий стал отказ К. Юнга от пансексуализма учения З. Фрейда. Два года спустя К. Юнг покинул психоаналитическое движение, утвердив собственное направление, которое назвал аналитической психологией. К. Юнг развил представление о существовании в психике человека помимо индивидуального бессознательного более глубокого слоя — коллективного бессознательного, содержание которого составляют общечеловеческие первообразы — архетипы (образ матери-земли, мудрого старца, героя и др.). Завоевала признание характерологическая типология К. Юнга, в основе которой лежат два критерия: направленность субъекта на внешний или внутренний мир (экстраверсия или интроверсия) и доминирование определенной психической функции (эмоция, ощущение, мышление, интуиция). Эту концепцию развивал английский исследователь Г. Ю. Айзенк, в чьей интерпретации она и получила широкую известность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. — М., 1960.

Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1996.

Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к изучению деятельности // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 2.

Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. — 1980. — Т. 1. — № 2.

Артемьева Т.И. Проблема способностей: личностный аспект // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 3.

Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. — 1986. — № 1.

Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. — 1999. — № 1.

Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 3.

Бальзак О. Повести и рассказы : в 2 т. — М., 1960. — Т. 2.

Бассин Ф.Б. Проблема бессознательного. — М., 1968.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. — М., 1986.

Блонский П.П. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. — М., 1979. — Т. 1.

Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1982.

Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. — М., 1972.

Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Психология личности / сост. А.Б.Орлов. — М., 2001.

Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. — М., 1979.

Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. — М., 1994.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словать-справочник по психологической диагностике / отв. ред. С.Б.Крымский. — Киев, 1989.

Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. — 1989. — № 1.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. — М., 1984.

Веккер Л.М. Психические процессы : в 2 т. — Л., 1977. — Т 1.

Величковский Б.М. От уровней обработки к стратификации познания // Вопросы психологии. — 1999. — № 4.

Вересаев В.В. Невыдуманные рассказы. — М., 1968.

Визгина А. В., Пантелеев С. Р. Проявление личностных особенностей в самооценках мужчин и женщин // Вопросы психологии. — 2001. — № 3.

Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990.

Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. — М., 1976.

Восприятие и деятельность / под ред. А. Н. Леонтьева. — М., 1976.

Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1982. — Т. 2.

Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1983. — Т. 3.

Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991.

Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. — 1975. — № 2.

Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М., 1976.

Гегель Г. Кто мыслит абстрактно? // Популярная психология / сост. В. В. Мироненко. — М., 1990.

Гегель Г. Философская пропедевтика // Работы разных лет : пер. с нем. : в 2 т. — М., 1971. — Т. 2.

Гёте И. В. Избранные сочинения по естествознанию : пер. с нем. — Л.; М., 1957.

Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. — М., 1988.

Гоголь Н. В. Избранные сочинения : в 2 т. — М., 1978. — Т. 2.

Годфруа Ж. Что такое психология : пер. с франц. : в 2 т. — М., 1992. — Т. 1.

Горбатков А. А. Динамика связи между положительными и отрицательными эмоциями // Вопросы психологии. — 2002. — № 4.

Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента : пер. с англ. — М., 1982.

Гранин Д. Зубр // Новый мир. — 1987. — № 1.

Грегори Р. Л. Разумный глаз : пер. с англ. — М., 1972.

Громова Е. А. Эмоциональная память и ее механизмы. — М., 1980.

Гуревич К. М. Что такое психодиагностика? — М., 1985.

Гуревич К. М., Горбачева Е. И. Умственное развитие школьника: критерии и нормативы. — М., 1992.

Давыдов В. В. Нерешенные проблемы теории деятельности // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 2.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

Демидов В. Е. Как мы видим то, что видим. — М., 1987.

Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. — М., 1999.

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.

Додонов Б. И. Эмоции как ценность. — М., 1988.

Достоевский Ф. М. Подросток. — М., 1979.

Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985.

Естественно-научные основы психологии / под ред. А. А. Смирнова, А. Р. Лурия, В. Д. Небылицына. — М., 1978.

Ждан А. Н. История психологии. — М., 1990.

Жданов Д. А. У истоков мышления. — М., 1978.

Заботин В. В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении. — Владимир, 1973.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. — М., 1986. — Т. 1.

Зинченко В. П. Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека // Вопросы психологии. — 1988. — № 6.

Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961.

Иванников В.А. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6. — № 3.

Иванов С. М. Отпечаток перстня. — М., 1973.

Игнатьев Е. И. Экспериментальное изучение простейших компонентов воли у школьников // Вопросы психологии личности / под ред. Е.И.Игнатьева. — М., 1960.

Изард К. Е. Эмоции человека. — М., 1980.

Игры — обучение, тренинг, досуг / под ред. В.В.Петрусинского. — М., 1994.

Ильясов И. И. Система эвристических приемов решения задач. — М., 1992.

Ильясов И. И. Структура процесса учения. — М., 1986.

Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии : в 2 т. — Т. 1. — М., 1970.

Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М., 1968.

Каган М. С., Эткинд А. М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. — 1989. — № 4.

Калмыкова З. И. К вопросу о методах диагностики обучаемости школьников // Вопросы психологии. — 1968. — № 6.

Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. — Грозный, 1976.

Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань, 1969.

Климов Е.А. О некоторых психологических составляющих педагогического труда // Вестник Моск. ун-та. — Сер. 20, Педагогическое образование. — 2003. — № 2.

Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие. — М., 2004.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — М., 2004.

Климов Е.А. Пути в профессионализм. — М., 2003.

Коломинский Я.Л. Психология общения. — М., 1974.

Кон И. С. Введение в сексологию. — М., 1988.

Кондаков Н. И. Логический словарь / отв. ред. Д. П. Горский. — М., 1971.

Корж С. В. О количественной оценке волевого усилия // Вопросы психологии. — 1976. — № 1.

Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. — М., 1985.

Крупеник Е. П. Экспериментальное исследование механизмов целостного восприятия // Вопросы психологии. — 2003. — № 4.

Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. — М., 1968.

Кудрявцев В. Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция института) // Вопросы психологии. — 2001. — № 2.

Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 2001. — № 4.

Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. — 1981. — № 2.

Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений. — М., 1970.

Леви В. Л. Искусство быть другим. — М., 1980.

Левитина С. С. Можно ли управлять вниманием школьника? — М., 1980.

Леонгард К. Акцентуированные личности : пер. с нем. — Киев, 1981.

Леонтьев А. Н. Основы психолингвистики. — М., 2003.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972.

Леонтьев Д. А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Психология личности / сост. А. Б. Орлов. — М., 2001.

Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 1.

Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. — 2001. — № 1.

Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. — Л., 1974.

Лук А. Н. Эмоции и чувства. — М., 1972.

Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. — М., 1968.

Лурия А. Р. Ощущение и восприятие. — М., 1975.

Ляудис В. Я. Память в процессе развития. — М., 1976.

Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта // Собр. соч. — Т. 5. — М., 1958.

Малых С. Б. Проблема наследственности в современных психологических исследованиях // Вопросы психологии. — 2004. — № 3.

Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1987. — № 5.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. — М., 1956.

Маркс К. Капитал // Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — М., 1960. — Т. 23.

Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — М., 1955. — Т. 3.

Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.

Махлах Е. С., Рапопорт И. А. К вопросу об измерении волевого усилия и волевых качеств личности // Вопросы психологии. — 1976. — № 2.

Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. — М., 1985.

Менчинская Н. А. Мышление в процессе обучения // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966.

Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.

Мещеряков Б. Г. Память человека: эффекты и феномены. — М., 2004.

Можно ли жить без стресса? (Ответы Г. Селье на вопросы научного обозревателя В. Михайлова) // Литературная газета. — 1975. — 15 янв.

Моросанова В. И., Коноз Е. М. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд // Вопросы психологии. — 2001. — № 3.

Муздыбаев К. Эгоизм личности // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 2.

Натанзон Э. Ш. Психологический анализ поступков ученика. — М., 1991.

Неймарк М. С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующем направленность личности подростков // Психология личности / сост. А. Б. Орлов. — М., 2001.

Ницше Ф. Мученик познания. — М., 1990.

Нечипоренко Н. П. Развитие представлений студентов-педагогов об умении учиться : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Калуга, 2000.

Нуркова В. В., Березанская Н. Б. Психология. — М., 2004.

Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — М., 1986.

Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.

Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных // Полн. собр. соч. — М., 1951. — Т. 3. — Кн. 1.

Павлов И. П. Условный рефлекс // Хрестоматия по психологии / сост. В.В.Мироненко. — М., 1987.

Панферов В. Н. Восприятие и интерпретация внешности людей // Вопросы психологии. — 1974. — № 2.

Педагогическая энциклопедия : в 4 т. — М., 1966. — Т. 3.

Петренко В. Ф. Психосемантические исследования мотивации // Вопросы психологии. — 1983. — № 3.

Петрова Н. И. Некоторые особенности индивидуального стиля трудовой деятельности учителя на уроке : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1970.

Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. — М., 1982.

Петровский А. В. Теоретическая психология как основание «общей психологии» // Вопросы психологии. — 2000. — № 4.

Пиз А. Язык телодвижений : пер. с англ. — Н.Новгород, 1992.

Платонов К. К. О системе психологии. — М., 1972.

Попов А. К. Ритмологические аспекты эволюции природы и психики. — Калуга, 2003.

Психологические задания к педагогической практике студентов / под ред. А. Э. Штейнмеца. — М., 2002.

Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М., 1996.

Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М., 1982.

Психология личности: Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. — М., 1982.

Психология мышления : пер. с нем. и англ. / под ред. А. М. Матюшкина. — М., 1965.

Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. — М., 1984.
Путляева Л.В. Развитие мышления в проблемном обучении // Отд. научн. информ. НИИВШ. — М., 1979.
Пушкин В.Н. Эвристика — наука о творческом мышлении // Хрестоматия по психологии / под ред. А.В.Петровского. — М., 1977.
Разумникова О.М., Николаева Е.И. Соотношение оценок внимания и успешности обучения // Вопросы психологии. — 2001. — № 1.
Регуш Л.А. Наблюдение в практической психологии. — СПб., 1996.
Регуш Л.А., Ронзин Д.В., Еремеев Б.А. Структура психологической подготовки учителя в системе педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование. — Вып. 1. — СПб., 1993.
Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций : пер. с польск. — М., 1979.
Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В.Давыдов : в 2-х т. — М., 1993. — Т. 1.
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. — М., 1989. — Т. 2.
Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.
Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973.
Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности / сост. А.Б.Орлов. — М., 2001.
Русалов В.М. Новый вариант адаптации личностного теста EPI // Психологический журнал. — 1987. — Т. 8. — № 1.
Русалов В.М. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 1.
Рюкле Х. Ваше тайное оружие в общении : пер. с нем. — М., 1996.
Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. — 1982. — Т. 3. — № 4.
Середа Г.К. Что такое память? // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6. — № 6.
Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга // Избранные произведения. — М., 1953.
Симонов П.В. О филогенетических предпосылках воли // Вопросы психологии. — 1971. — № 4.
Симонов П.В. «Сверхзадача» художника в свете психологии и нейрофизиологии // Психология процессов художественного творчества. — Л., 1980.
Сиротина И.Е. Гений и безумие: из истории идеи // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 1.
Славин А.В. Наглядный образ в структуре познания. — М., 1971.
Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. — М., 1995.
Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.
Смирнова Б.Э., Сопиков А.П. Рассуждение о рассуждениях // Социальная психология личности. — Л., 1974.
Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. — М., 1972.
Сорока-Росинский В.Н. Школа Достоевского. — М., 1972.
Степанов С.С. Психология в лицах. — М., 2001.
Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов на/Д, 1997.
Субботский Е.В. Личность. Три аспекта исследования // Вестник Моск. ун-та. — Серия 14, Психология. — 1987. — № 3.

Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. — М., 1979. — Т 1.

Тальянская Р. Внимание: внимание // Учительская газета. — 1980. — 16 авг.

Тамбиев А.Э., Медведев С.Д., Литвиненко О.В. Динамика развития основных свойств внимания в детском возрасте // Вопросы психологии. — 2003. — № 3.

Теории личности в западноевропейской и американской психологии / ред.-сост. Д.Я.Райгородский. — Самара, 1996.

Тихомиров О.К. Психология мышления. — М., 1984.

Тихомиров О.К., Виноградов Ю.Е. Эмоции в функции эвристик // Психологические исследования. — М., 1969.

Толстой Л.Н. Воскресение // Собр. соч. : в 22 т. — М., 1983. — Т. 13.

Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. — Т. 10. — М., 1950.

Философский энциклопедический словарь. — М., 1983.

Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. — М., 1991.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / пер. с нем. : в 2 т. — М., 1986. — Т. 1.

Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. — 1999. — № 2.

Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пузырея, В.Я.Романова. — М., 1976.

Хрестоматия по истории психологии / под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. — М., 1980.

Шадриков В.Д. Деятельность и способности. — М., 1994.

Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. — 2000. — № 1.

Шехтер М.С., Потапова А.Я. О роли и видах образов в познавательных процессах // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 3.

Шибутани Т. Социальная психология : пер. с англ. — М., 1960.

Шимина А.Н. Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. — М., 1981.

Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. — М., 1971.

Шлычкова А.Н. О влиянии мыслительной деятельности на запоминание // Вопросы психологии. — 1980. — № 6.

Штейнмец А.Э. Донаучные представления студентов-педагогов в контексте преподавания психологии // Вопросы психологии. — 2000. — № 4.

Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. — Калуга, 1998.

Энгельс Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — М., 1961. — Т. 20.

Яновский М.И. Место метода самонаблюдения (интроспекции) в психологии // Вопросы психологии. — 2001. — № 1.

Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. — М., 1971.

Edelmann W. Lernpsychologie. — Weinheim, 1994.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ЧАСТЬ 4
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

ЧАСТЬ 5
ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Учебное издание

Штейнмец Артур Эмануилович

Общая психология

Учебное пособие

Редактор *С.А. Шаренкова*
Технический редактор *Е.Ф. Коржуева*
Компьютерная верстка: *Е.Ю. Матвеева*
Корректоры *Н.В. Козлова*, *А.К. Акименкова*

Изд. № А-1573-I. Подписано в печать 20.03.2006. Формат 60×90/16. Гарнитура «Таймс». Бумага офс. № 1. Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,0. Тираж 4000 экз. Заказ № 5605.

Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495)330-1092, 334-8337.

Отпечатано с электронных носителей издательства
ОАО "Тверской полиграфический комбинат". 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5.
Телефон (4822) 44-52-03, 44-50-34. Телефон/факс: (4822) 44-42-15
Интернет/Home page - www tverpk.ru. Электронная почта (E-mail) - sales@tverpk.ru





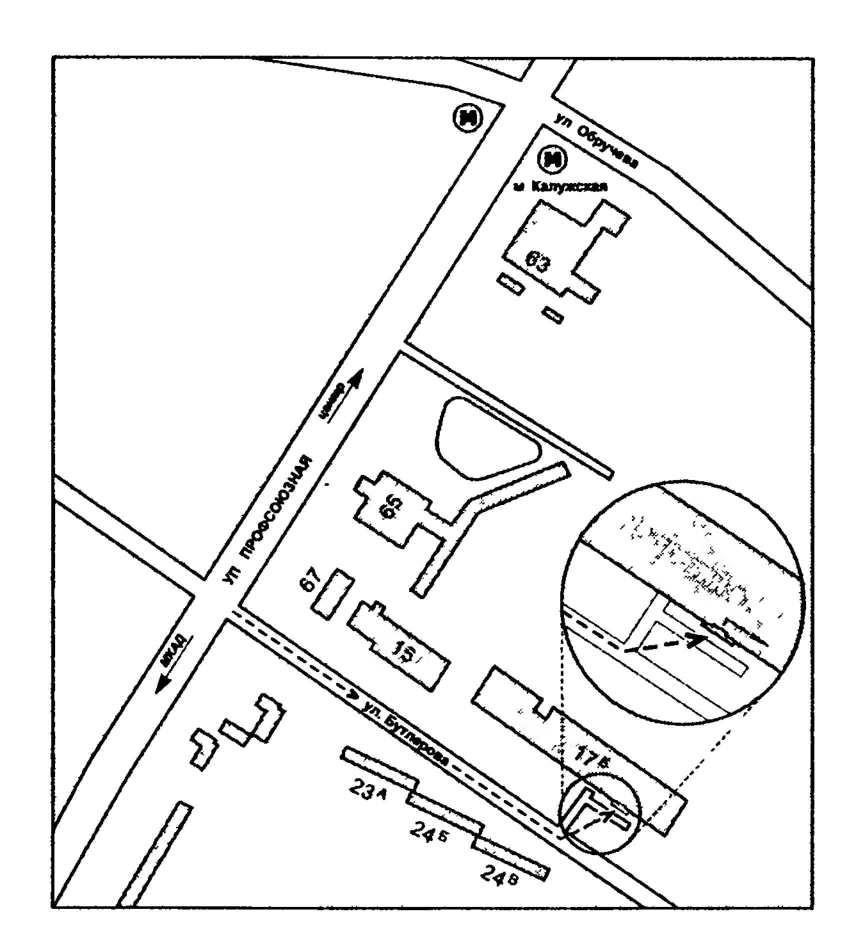
Книги Издательского центра «АКАДЕМИЯ» можно приобрести

В розницу:

- Выставка-продажа литературы издательства (Москва, ул. Черняховского, 9, здание Института развития профессионального образования). Тел./факс: (495) 152-1878
- Книжный клуб «Олимпийский» (Москва, Олимпийский пр-т, 16, 5-й этаж, место 20; 3-й этаж, место 166)
- Книжная ярмарка на Тульской (Москва, Варшавское шоссе, 9, магазин-склад «Марко»)
- Московский дом книги (Москва, ул. Новый Арбат, 8)
- Дом педагогической книги (Москва, ул. Б. Дмитровка, 7/5; ул. Кузнецкий мост, 4)
- Торговый дом «Библио-Глобус» (Москва, ул. Мясницкая, 6)
- Дом технической книги (Москва, Ленинский пр-т, 40)
- Дом медицинской книги (Москва, Комсомольский пр-т, 25)
- Магазин «Библиосфера» (Москва, ул. Марксистская, 9)
- Сеть магазинов «Новый книжный» (Москва, Сухаревская пл., 12; Волгоградский пр-т, 78)

Оптом:

- Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, 3-й этаж, к. 360 (здание ГУП «Книгоэкспорт»). Тел./факс: (495) 334-7873, 330-1092, 334-8337. E-mail: sales@academia-moscow.ru



- Москва, Автомобильный пр-д, 10 (территория ГУП «Таганское»). Тел./факс: (495) 975-8927, 975-8928. E-mail: sales@academia-moscow.ru
- Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 211-213, литер «В». Тел./факс: (812) 259-6229, 251-9253. E-mail: fspbacad@peterstar.ru (оптово-розничная торговля)

А. В. ЛИБИН

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ЕВРОПЕЙСКИХ, РОССИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ ТРАДИЦИЙ

Объем 528 с.

Первое отечественное учебное пособие по дифференциальной психологии. В доступной форме излагаются основы анализа индивидуальных, групповых и типологических различий между людьми, проявляющихся в специфике организации нервной системы и психических процессов, интеллекта и сознания, в разнообразных чертах поведения и личности. Анализируются также общепсихологические закономерности, лежащие в основе индивидуальных свойств — темперамента, способностей и интеллекта, характера и поведения человека. Значительное место уделено рассмотрению индивидуальной специфики в организации психических процессов — эмоций, памяти и внимания, мышления и сознания. Специальные главы посвящены вопросам групповых различий — расовых, национальных и культурологических.

Для студентов старших курсов высших учебных заведений, аспирантов и преподавателей психологии, а также для других специалистов в области человекознания.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Под ред. Б. С. БРАТУСЯ

Т. 3: Нуркова В. В. Память

Объем 320 с.

Третий том многотомного учебника по общей психологии подготовлен коллективом сотрудников кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Память рассматривается как психический процесс, пронизывающий все стороны жизнедеятельности человека. Описываются закономерности формирования памяти как высшей, культурно-опосредствованной психической функции; излагаются современные представления о многоуровневом строении памяти; обсуждаются вопросы физиологических механизмов, лежащих в основе запечатления, хранения и извлечения информации. Представлены также новые данные об особой форме памяти — автобиографической.

Для студентов высших учебных заведений. Книга может быть полезна всем желающим самостоятельно и углубленно изучать основы психологической науки.

А. Н. ЛЕОНТЬЕВ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. СОЗНАНИЕ. ЛИЧНОСТЬ

Объем 352 с.

Издание посвящено столетнему юбилею выдающегося российского ученого А. Н. Леонтьева (1903—1979). «Деятельность. Сознание. Личность» — одна из его главных книг, по которой до сих пор в нашей стране учатся студенты-психологи. Книга включает также ряд работ из наследия А. Н. Леонтьева, тематически близких к этому изданию.

Для студентов высших учебных заведений.

А. В. ПЕТРОВСКИЙ, М. Г. ЯРОШЕВСКИЙ, В. А. ПЕТРОВСКИЙ И ДР.

ПСИХОЛОГИЯ

Объем 512 с.

Учебник является продолжением цикла учебников для вузов, вышедших под редакцией А. В. Петровского: «Общая психология» (1970, 1976, 1977, 1986) и «Введение в психологию» (1995, 1996, 1997), удостоенных в 1997 г. премии Правительства РФ в области образования. В книге раскрываются предмет, методы, исторический путь развития, а также категории психологии, психические процессы и индивидуально-психологические особенности личности.

Для студентов высших педагогических учебных заведений.

СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Под ред. М. К. ТУТУШКИНОЙ

Объем 432 с.

В учебном пособии рассказывается о сути современной практической психологии, о том, кому и зачем она нужна, приводится краткий очерк истории развития психологии. Особо выделен раздел о методах психологии и об этике психолога. Специальные главы посвящены взаимодействию конституции и психики человека, психологии развития человека, психологии индивидуальности, конфликтологии и другим разделам психологии, имеющим в первую очередь прикладное значение. Приведены доступные неспециалистам психодиагностические и тренинговые методики.

Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно всем, кто заинтересован в овладении базовыми психологическими знаниями и умениями.